

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO POR ALUNOS DO 1º GRAU

por

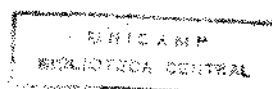
MARIA ROSA PETRONI

Dissertação apresentada ao
Departamento de Lingüística do
Instituto de Estudos da Linguagem
da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito para a
obtenção do título de Mestre em
Lingüística.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria Rosa
Petroni
e aprovada pela Comissão Julgadora em
16/1-98
[assinatura]
PROF. DR. MARIA CECÍLIA PETRONI

Campinas

1994



A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO
POR ALUNOS DO 1º GRAU

Pesquisadora: MARIA ROSA PETRONI

Orientadora: PROFa. DRa. MARIA CECÍLIA PERRONI

AGRADECIMENTOS

À Professora Márcia Carvalho e a seus (ex-)alunos.

Aos professores do Departamento de Letras/UFMT/CUR.

À Coordenação de Pós-graduação da PROPEP/UFMT.

À CAPES.

— AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Professora Maria Cecília Perroni.
À minha família.

A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO POR ALUNOS DO 1º GRAU

SUMÁRIO

Capa	i
Folha de rosto	ii
Agradecimentos	iii
Agradecimentos especiais	iv
Sumário	v
Resumo	vii
Introdução	viii
Capítulo 1 - SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	01
1.1 - A aquisição da escrita	02
1.2 - Objeto e objetivos da pesquisa	11
1.3 - Metodologia	14
Capítulo 2 - TEXTO ESCRITO E MECANISMOS DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	17
2.1 - O conceito de texto na Escola Tradicional e na Linguística Moderna	18
2.2 - Análise dos recursos de construção textual	21
2.3 - Coesão textual nos discursos narrativo, descritivo e dissertativo	31
2.4 - Recurso coesivo e gênero textual	42
2.5 - Recursos da oralidade empregados no texto escrito	46
Capítulo 3 - PROBLEMAS DE INADEQUAÇÃO	56

Capítulo 4 - GÊNERO TEXTUAL E TEXTOS NÃO-PREVISTOS	70
4.1 - Sobre os textos não-previstos	71
4.2 - A Teoria da Relevância	71
4.3 - Análise dos textos não-previstos	78
Capítulo 5 - CONCLUSÃO	97
BIBLIOGRAFIA	103

A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO ESCRITO POR ALUNOS DO 1º GRAU

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação é a organização do texto escrito por alunos de 5ª e 6ª séries do 1º grau. Partindo da hipótese de que o título sugerido pelo professor pode levar à produção de determinado gênero textual, e de que a organização textual pode apresentar dificuldades relacionadas à questão de coesão e coerência textuais, coletou-se um **corpus** composto de 156 (cento e cinquenta e seis) textos produzidos por alunos de 5ª e 6ª séries, na faixa etária entre 11 e 13 anos, estudantes de uma escola estadual da cidade de Rondonópolis/MT.

Esse **corpus** está subdividido em 54 (cinquenta e quatro) narrações, 50 (cinquenta) descrições e 52 (cinquenta e duas) dissertações, todas produzidas a partir da escolha entre dois títulos sugeridos para a produção de cada um dos gêneros textuais esperados pela pesquisadora. Os resultados relativos aos mecanismos de organização textual, bem como os recursos próprios da oralidade e os problemas de coesão e coerência textuais são analisados com base nos princípios da Linguística Textual. Além disso, a Teoria da Relevância, de Sperber & Wilson (1986), é também explorada na avaliação da coerência dos textos obtidos.

INTRODUÇÃO

Mais do que um lugar comum, a crise do ensino brasileiro se apresenta como um problema grave a ser resolvido com a máxima urgência, embora com muitos anos de atraso.

No contexto geral dessa crise, destaque especial tem sido dado à crise do ensino de Língua Portuguesa, cuja avaliação assume proporções maiores, principalmente, nos exames vestibulares e nos comentários de professores de redação. E esse fato não é gratuito, pois parece haver um descaso generalizado pelo ensino de redação, no sentido positivo dessa expressão.

Toda crítica é feita sobre o texto, isto é, sobre o **produto escrito**, sem se considerar, na maioria das vezes, o **processo** de sua produção, bem como as peculiaridades de seus produtores. Além disso, há nessa crítica um forte apelo normativo, ou gramatical, que envolve a concepção de linguagem como "expressão do pensamento" e não como "forma de interação ... que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos" (Geraldi, 1985:43).

É forçoso reconhecer que nesse panorama nada animador, o papel da escola tem sido decisivo para o agravamento da crise do ensino, principalmente do ensino da escrita.

Sabe-se que a língua escrita requer o domínio de habilidades específicas, calcadas em mecanismos que regem um código com leis próprias, e muitas vezes diferentes daquelas que regem a linguagem oral. Sendo assim, a aquisição desse novo código exige prática contínua para seu aperfeiçoamento. Esse é um dos papéis essenciais da escola que, por inúmeros motivos, não tem sido cumprido.

É indiscutível que, ao chegar à escola, a língua oral do aluno é suficiente para sua comunicação, já que ele traz conhecimentos lingüísticos, bem como toda sua experiência de vida que, a princípio deveriam ser integrados ao processo de alfabetização pelo qual passará.

É nesse ponto inicial da trajetória desse aluno que começam os seus problemas educacionais. A necessidade de dominar um código específico, distinto daquele já dominado, além da exclusão de sua história de vida das atividades escritas, são fatores determinantes de seu "mau rendimento".

A própria instituição escolar provoca um conflito interno entre si mesma e os alunos que a ela acorrem. Por um lado, impõe um ensino de gramática, portanto de norma culta escrita, traduzido em exercícios de metalinguagem, como a base do ensino de Língua Portuguesa. É o que Geraldi (1985:77) chama de "artificialidade do uso da linguagem". De outro lado, cobra dos alunos **textos, redações**, sem dar a eles o arcabouço necessário para a realização de tal atividade escrita.

Pesquisas em diversas áreas têm mostrado que, nesse embate, o prejudicado é sempre o aluno, que tem como única opção lançar mão de sua habilidade oral para suprir uma exigência institucional de produzir textos escritos.

Até ingressar na escola, a maioria dos alunos não tem consciência das funções da escrita, em alguma medida diferentes das da oralidade. E eles não adquirirão tal consciência a menos que a escola lhes proporcione condições para isso.

A "má" produção escrita (do ponto de vista da avaliação institucional) é decorrente, entre outras coisas, da concepção de escrita que a escola assume, e da forma como esta busca proporcionar sua aquisição aos alunos provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade brasileira.

Diante disso, esta pesquisa busca apresentar uma alternativa de avaliação do texto escrito por alunos do 1º grau, de uma escola pública estadual. Para tanto, foram organizados cinco capítulos sobre o assunto "A organização do texto escrito por alunos do 1º grau", que visam a discutir alguns dos problemas mencionados nessa introdução.

O primeiro capítulo trata do processo de aquisição da língua escrita e nele são discutidos alguns dos fatores responsáveis pelo fracasso do ensino da escrita.

No segundo capítulo, discute-se o conceito de texto que a escola adota em oposição àquele adotado pela Lingüística moderna, com ênfase nas formulações teóricas da Lingüística Textual. Ainda nesse capítulo, são discutidos e definidos os três gêneros discursivos privilegiados pela escola. Além disso, são analisados, também, os recursos, ou mecanismos, empregados pelos alunos na organização de seus textos escritos nos gêneros narrativo, descritivo e dissertativo.

No capítulo seguinte, são analisados e discutidos os problemas de inadequação, isto é, aqueles originados da seleção e empregos de itens lexicais inadequados para a organização de determinado trecho. Novamente se emprega aqui o arcabouço da Lingüística Textual.

No capítulo quarto são analisados e discutidos os textos não-previstos, isto é, aqueles que fugiram da proposta de produção textual sugerida pela pesquisadora. Para tal análise, lançou-se mão das formulações teóricas fornecidas pela Teoria da Relevância.

No último capítulo, apresentam-se algumas conclusões derivadas desta pesquisa, que, espera-se, possam contribuir com a busca de soluções para os problemas do ensino de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 1 - SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

1 - SOBRE A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

1.1 - A aquisição da escrita

Nos últimos anos, tem aumentado sensivelmente o interesse pelo estudo da aquisição da linguagem nas modalidades falada e escrita, em diversas áreas de investigação. Tal interesse justifica-se não apenas do ponto de vista científico da busca dos processos mentais subjacentes à aquisição de algo tão complexo como a linguagem humana, mas, ainda, porque as descobertas teóricas podem auxiliar a compreensão das dificuldades mais comumente enfrentadas pelas crianças nesse processo.

Quanto à língua escrita, sabe-se que sua aquisição é um fenómeno que, tradicionalmente, tem provocado insucessos e insatisfações em alunos provenientes das camadas sócio-economicamente desfavorecidas da sociedade brasileira, já que a escrita, tanto quanto a leitura, representam uma prática social à qual esses alunos, na maioria das vezes, não foram expostos antes do ingresso no ambiente escolar.

Se, por um lado, os resultados do processo de aquisição da língua escrita causam insatisfações em alunos provenientes de diferentes camadas da sociedade, por outro, e por via de consequência, têm estimulado trabalhos e pesquisas, em diferentes áreas do conhecimento, que visam a explicar resultados tão negativos relacionados àquele processo promovido pela instituição escolar.

Tais trabalhos e pesquisas têm procurado mostrar, sob diferentes prismas, causas e consequências do prestígio da escrita na escola. A esse respeito, Gnerre (1991), analisando diferentes contribuições de estudiosos, como Ben-Amos (1978), Cevrier (1980) e Clanchy (1980), sobre as contraposições entre a oralidade e a escrita, afirma que tais contribuições "são menos preconceituosas que a maioria das outras contribuições", já que não mais consideram a escrita como "um passo a frente em qualquer sociedade" (1991:51), em detrimento da linguagem oral.

Ainda segundo Gnerre (1984), a perspectiva grafocêntrica que domina as sociedades letradas é a responsável pela "ausência ... ou redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre a oralidade e a escrita" (1984:25). Assim, os aspectos, ou características, da oralidade são totalmente desconsiderados no processo

de alfabetização institucionalizado, servindo apenas como exemplos proscritivos do uso da língua.

Para Stubbs (1980), as dificuldades do ensino (e aprendizagem) da leitura estão diretamente relacionadas ao caráter altamente complexo e sofisticado das funções sociais e intelectuais do código escrito e à falta de objetivos comunicativos genuínos nas atividades orais e escritas desenvolvidas na escola. Diz o autor:

"... a major task in teaching literacy must be get children understand the purposes and conventions of written language. A general principle in teaching any kind of communicative competence, spoken or written , is that the speaking, listening, writing or reading should have some genuine purposes... If children are to be encouraged to produce complex spoken language, they must be placed in social situations where they can initiate conversational exchanges and not just respond, and where the language has genuine communicative functions" (1980:115).

Cook-Gumperz e Gumperz (1981), analisando a transição da cultura oral para a escrita afirmam que

"the problem of learning to write lies in learning a new system of what syntactic and semantic alternatives can follow where there are no prosodic cues and in learning about a system of cuing where the distinction between new and given information must be syntactically and lexically expressed rather than through prosody"(1988:99).

A esse respeito, de Lemos (1984) destaca que a leitura e a escrita são atividades com graus do que chama de "eficácia comunicativa, cognitiva, social e individual", que superam o mero processo de codificação e de decodificação de signos lingüísticos descontextualizados e desprovidos de qualquer sentido ou eficácia comunicativa, em que se baseia a maioria das atividades de alfabetização. Desse processo puramente mecânico, decorrem as dificuldades apresentadas pelos alunos em fase de alfabetização, e também em fases posteriores, quanto ao processo de produção e interpretação textuais, momento em que "a criança tem que se colocar como um sujeito capaz de avaliar o sentido e a eficácia ... da atividade da qual o texto é um produto" (de Lemos, 1984:139).

Aliada à idéia de uma comunicação genuína, oral ou escrita, uma das preocupações de de Lemos (1984), a respeito do processo de alfabetização parece pertinente neste momento. Indaga a autora: o "quanto esse processo é determinado pela relação entre eficácia das ativida-

des de ler e escrever e operações sobre objetos lingüísticos escritos?" Considerada a realidade analisada em seu artigo (de Lemos, 1984), bem como em textos de outros especialistas no assunto, a resposta a essa interrogação parece estar assentada apenas naquelas atividades mecânicas anteriormente mencionadas, que se atêm à codificação e à decodificação de signos lingüísticos, geralmente descontextualizados e distantes da realidade do alfabetizando, sem qualquer atividade de análise lingüística dos produtos escritos pelos alunos, nem orientação quanto às funções comunicativas da língua escrita.

O processo de alfabetização/letramento deveria proporcionar ao aluno não apenas o acesso a um novo código, mas a possibilidade de comunicação efetiva por meio desse novo código. São muitas e variadas as funções a que língua falada e a escrita servem. O domínio da primeira não apresenta maiores dificuldades para a grande maioria da população. O problema assenta-se, pois, no domínio do código escrito para uma grande parcela que vive distante desse objeto.

A escola tradicional tem alfabetizado os alunos por meio de frases soltas, mas exige "eficácia comunicativa escrita", isto é, exige a construção de textos coesos e coerentes quanto à forma e ao conteúdo. Porém, é difícil para o aluno das classes menos favorecidas alcançar essa eficácia, principalmente se se considerar que o modelo da escola não tem utilidade para ele em sua vida diária, já que sua competência lingüístico-textual extrapola em muito os limites da frase solta.

Além disso, a escola ensina e, principalmente, avalia a produção escrita dos alunos segundo critérios que desconsideram o fato de que "a aquisição da escrita é um processo de construção de conhecimento, que nada tem de mecânico, em que a criança se envolve como sujeito e não como objeto em que se despejam conhecimentos" (Mayrink-Sabinson, 1993:19). Assim, é no desempenho de atividades nas quais a "eficácia comunicativa escrita" é constantemente exigida pela escola que as crianças pertencentes aos estratos mais baixos da pirâmide social brasileira enfrentam as primeiras barreiras sócio-institucionais no desenvolvimento do processo de aquisição da língua escrita. Esse fato se explica, como se verá a seguir, em razão de essas crianças apresentarem uma realidade lingüística que traz a marca da **diferença**, da **variedade**, com a qual a escola não sabe lidar, já que seus (pre)conceitos resultam de uma "discriminação social prévia" (Abaurre, 1984:15).

É fato comprovado que "as crianças refletem em seu texto características de seu próprio dialeto" (Franchi, 1984:42), isto é, que manifestam na linguagem escrita a sua realidade lingüística, nem sempre coincidente com a norma da escola, já que está calcada numa modalidade oral da linguagem que identifica sócio-cultural-economicamente membros das classes menos favorecidas da sociedade¹. Estudos realizados sobre o tema têm argumentado que o fracasso do/no processo de alfabetização pode ser explicado se se considerar que as bases da alfabetização tradicional são inspiradas em uma norma lingüística distante da maioria dos alunos que buscam a escola pública e, principalmente, que o uso artificial da linguagem (cf. Geraldi, 1985:77) é característica indiscutível desse processo, como atestam os textos de cartilhas utilizadas para a iniciação ao ensino da leitura e escrita (cf. Macedo (1987) e Francischini (1993), entre outros), bem como os dos livros didáticos adotados pela maioria das escolas públicas (cf. Geraldi, 1987). Dessa realidade nascem os sentimentos de auto-desvalorização e de rejeição do aluno pela escola. Aliás, na maioria dos casos, a rejeição é mútua.

Diante disso, são compreensíveis, ainda que inaceitáveis, as altas taxas de evasão e reprovação de que nos dão prova os diários de classe dos professores e as estatísticas oficiais e não-oficiais.

Embora a comunicação humana seja predominantemente oral, havendo, inclusive sociedades ágrafas, a evolução do homem e de suas relações sociais impuseram-lhe a necessidade de uma forma mais duradoura de representação de sua própria história e de seu conhecimento: a língua escrita. Essa modalidade lingüística, altamente valorizada nas sociedades ocidentais e ditas civilizadas, tem papel importante na atribuição de poder àqueles que a dominam. Isso se torna mais verdadeiro à medida que se comprova que a escolha de determinada variante lingüística como a norma é feita por razões sócio-econômico-políticas e não por qualquer valor intrínseco da variante eleita.

Essas duas modalidades lingüísticas, a oral e a escrita, não são, ao contrário do que se julga, uma a representação da outra, mas sistemas relativamente distintos. A respeito desta distinção, diz Halliday:

¹Veja-se a respeito: de Almeida, (1980).

"There is one very general principle at work... which ensures that spoken and written language will never be totally alike: the principle of functional variation, or REGISTER" (1989:44).

O chamado "registro" varia de acordo com a situação de interlocução/produção escrita em que falante/escritor e ouvinte/leitor se encontram. Essa variação pode ser determinada por razões pessoais, assim como pode ser decorrente de imposições do contexto.

Atualmente tem aumentado significativamente, na Lingüística e em áreas interdisciplinares, o número de pesquisas dedicadas à identificação de semelhanças e diferenças entre essas modalidades.

Halliday (1989), ao analisar a complexidade gramatical da língua falada, afirma que esta não é menos estruturada, nem menos organizada que a escrita. O autor atribui a diferença de emprego desses dois códigos às diferentes funções da fala e da escrita em nossa cultura. Ao comparar as formas oral e escrita de um mesmo conteúdo, afirma o autor: "Written language represents phenomena as products. Spoken language represents phenomena as processes (Halliday, 1989:81). O autor justifica essa distinção com base no caráter dinâmico da construção do texto oral, em contraposição ao caráter estático do texto escrito já pronto. Para o mesmo autor, são, pois, dois modos diferentes, em organização e complexidade, de expressar sentidos lingüísticos.

Durante uma conversação, vários traços fundamentais da língua falada, tais como ritmo, intonação, timbre de voz, pausa, organizam a cadência do enunciado. Segundo Halliday, tais traços da oralidade são prosódicos e paralingüísticos, sendo que os primeiros são "part of the linguistic system; they carry systematic contrasts in meaning, just like other resources in the grammar" e aqueles últimos são não gramaticais, "but rather additional variations by which the speaker signals the import of what he is saying" (1989:30).

Enquadram-se entre os traços paralingüísticos o timbre (qualidade de voz), a velocidade da fala, os gestos corporais e faciais, que acompanham a fala. Além deles, lembrem-se dos traços extralingüísticos, como o contexto e as condições sócio-históricas e pragmáticas que envolvem os participantes de um diálogo.

Se, por um lado, os traços prosódicos atribuem um ritmo natural às seqüências da fala, por meio de intonação e pausa, por exemplo, por outro, os paralingüísticos e

extralingüísticos ajudam a construir a realidade social da interpretação interativa.

Dadas as características específicas da fala, esses traços prosódicos não podem ser representados num sistema de escrita, porque esta é temporal, isto é, linear e segmental, determinada, essencialmente por elementos sintáticos, espaciais e gráficos, de acordo com Abaurre (1992).

Acredita-se que o texto escrito tem que ser fluente, em oposição à disfluência característica do texto oral. Porém, a fluência na escrita é um mito, segundo Scarpa (1993), já que no processo de produção do texto escrito pode haver reescrituras e revisões, tantas vezes quantas forem necessárias para se alcançar a adequação desejada. No produto final desse processo de escrita - o texto - não são mais visíveis as sucessivas reelaborações pelas quais ele passou. Em razão disso, afirma a autora, a escola toma a fluência do texto escrito como ponto de chegada, e não como ponto de partida.

As sociedades que valorizam somente a forma escrita da linguagem caracterizam sua contraparte oral como sendo não-planejada, fragmentária, incompleta, repetitiva, sintaticamente pouco elaborada, entre outras coisas. Como tal caracterização se apresenta sob a forma de aspectos negativos, é interessante considerá-los, pois como se verá no desenvolvimento desta dissertação, alguns desses aspectos da oralidade contribuem com a organização do texto escrito dos alunos-sujeito desta pesquisa.

Sabe-se que a oralidade é a primeira forma de contato do indivíduo com a linguagem, o que se dá na prática social constante em que ele é inserido desde seu nascimento. Sabe-se, também, que o diálogo caracteriza-se como a atividade constitutiva da linguagem e do conhecimento de mundo dela decorrente. É no processo dialógico, portanto intersubjetivo, que a linguagem oral se constrói e se constitui, conforme já extensamente apontado pela teoria sócio-interacionista da aquisição da linguagem (cf. de Lemos, 1986).

De acordo com teorias recentes dentro da Linguística e interdisciplinas, a linguagem se constrói e se constitui no processo dialógico. Portanto, a construção do discurso oral se inscreve em uma situação interativa de fato, que permite aos interlocutores o estabelecimento de estratégias e regras do jogo conversacional. Conseqüentemente o discurso oral resulta da contribuição de cada interlocutor ao jogo dialógico, fundada numa relação

bilateral de produção dialógica, de acordo com regras e estratégias previamente estabelecidas. Como no diálogo intervêm traços paralingüísticos, que afetam diretamente sua produção e interpretação, é compreensível o aspecto aparentemente não-planejado da oralidade, já que este tipo de discurso é construído a cada passo da interação verbal. Ou, como diz Rath, "na língua falada, um texto consiste, ao menos em parte, na própria produção do texto" (apud Koch, 1992), e sua organização pode requerer correções, paráfrases, repetições, entre outros recursos de produção e interpretação do discurso.

O caráter fragmentário do processo de produção oral decorre da possibilidade de uma organização discursiva se construir no próprio momento de sua realização, pois

"no discurso oral, a construção sintática raramente se produz de uma só vez: ela vai progredindo através de realizações umas vezes "completas" outras vezes "fragmentadas" dos seus constituintes, segundo uma ordem de ocorrência que, relativamente às regras da gramática, é imprevisível" (Nascimento, 1987:05).

A fragmentação pode ser considerada como resultado de uma tentativa de escolha entre palavras e/ou sintagmas mais adequados ao contexto discursivo. Caracteriza-se pela quebra de uma palavra, de um sintagma ou de um enunciado, tendo por objetivo facilitar a compreensão/interpretação do ouvinte e podendo realizar-se por meio de correções, repetições, paráfrases. Um enunciado é reformulado, corrigido, parafraseado para tornar-se o mais claro possível ao interlocutor e para evitar possíveis processamentos inadequados da informação enunciada.

A correção ou a supressão de um item lexical, com a finalidade de tornar o texto oral mais límpido, a repetição com função semântica de intensificação, são, entre outros, recursos decorrentes da construção interativa do discurso oral. Segundo Koch (1992), estas reformulações podem ter um caráter "retórico ... funcionando muitas vezes como recurso argumentativo". A mesma opinião é compartilhada por Nascimento (1987), para quem as reformulações podem funcionar como "estratégias discursivas intencionais".

Como o jogo dialógico se constitui no momento de sua ocorrência, a atividade "co-participativa" dos interlocutores é responsável não só pelos efeitos mencionados acima, como também por incompletude de enunciados, uma vez que pode ocorrer, e freqüentemente ocorre, o "assalto ao turno" do falante, que tem seu enunciado subitamente interrompido por seu interlocutor.

Ao lado do "assalto ao turno", também a hesitação, manifestada por falsos começos, alongamento de vogais, repetições de sílabas iniciais ou de palavras inteiras, cortes oracionais com desvio de tópico, é responsável pela possível incompletude dos enunciados orais, ocasionando uma aparente "descontinuidade" do texto oral.

A repetição é uma tendência bastante acentuada no discurso oral: ao mesmo tempo em que serve como meio de manutenção da tradição oral de comunidades ágrafas ou daquelas que não têm acesso à escrita, serve também para estabelecer a interação dos interlocutores e a coesão do texto oral.

Esse recurso pode tanto caracterizar uma estratégia retórica, quanto uma forma de hesitação no desenvolvimento do discurso, conforme mencionado. No primeiro caso, sua finalidade é intensificar a assimilação do conteúdo, "... enfatizar elementos importantes, dar tempo ao interlocutor para captar o sentido do discurso, enfim, facilitar a compreensão" (Koch, 1992). Já no segundo caso, a tentativa do falante de solucionar eventuais dificuldades na elaboração do texto se dá *on line*, isto é, concomitantemente ao processo de enunciação, por meio de repetições de sílabas iniciais ou palavras inteiras.

Todos os aspectos mencionados até aqui interferem diretamente na estruturação sintática do texto oral, com conseqüências na produção escrita de alunos, a qual, como se disse anteriormente, reflete a realidade lingüística de sua fala.

A nível teórico as considerações acima podem soar aceitáveis e até despertam alguma simpatia nos professores e demais agentes ligados ao processo educacional, que as ouvem ou lêem. Porém, na prática pedagógica efetiva, ou seja, no dia-a-dia da sala de aula, elas podem enfrentar dificuldades de aceitação, isto porque o discurso oral tem características próprias que vão desde a prosódia até a estruturação sintática, as quais se manifestam nos textos escritos pelos alunos nas atividades escolares de redação.

No ambiente escolar, a proposta de produção textual requer que o aluno se manifeste por escrito de acordo com a norma padrão estabelecida da língua escrita. Nessas condições, sua competência comunicativa, que é eficiente em registro oral, esbarra em aspectos gramaticais da norma culta que a escola exige nas produções escritas. A dificuldade maior reside, pois, no acesso do aluno a um modelo de texto escrito esperado pela escola, o qual nem sempre coincide com sua habilidade oral.

Enquanto o aluno não assimila a linguagem do modelo padrão que a escola quer inculcar-lhe, sua vida acadêmica torna-se símbolo de incompetência e fracasso.

Para Soares (1986), fracasso escolar e origem social são dois fatores relacionados no contexto cultural representado pela escola. A mesma autora enumera algumas "explicações" para tal fracasso. À primeira delas, a autora chama de ideologia do dom, segundo a qual,

"as causas do insucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece 'igualdade de oportunidades', o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom - aptidão, inteligência, talento - de cada um" (Soares, 1986:10).

Segundo essa ideologia, o próprio aluno é responsável por seu fracasso, já que não se enquadra nas condições que a escola lhe oferece.

Uma outra explicação para o fracasso escolar da camada sócio-economicamente menos privilegiada da população é oferecida pela ideologia da deficiência cultural, isto é, pela "carência" de que seria portador o indivíduo proveniente de tal camada. Para os defensores dessa explicação,

"a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar... Tal como na ideologia do dom, aqui também o "erro", responsável pelo fracasso, estaria no aluno..."(Soares, 1986:13).

A terceira explicação para o fracasso escolar de alunos provenientes das classes menos favorecidas é a que leva em conta a diversidade cultural e reconhece que o aluno é vítima, e não desencadeador, do processo de estigmatização a que é submetido. Ainda na perspectiva de Soares (1986), para tal ideologia,

"a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências" (Soares, 1986:16).

Ainda segundo a mesma autora, e muitos outros já citados, o aspecto central do fracasso aqui discutido é a relação entre linguagem e escola ou, dito de outra forma, é relação desequilibrada entre a eleição de uma determinada variante, classificada como culta, como a língua que deve ser aprendida e que é, efetivamente, exigida pela escola, e a realidade sócio-

econômico-cultural dos alunos que buscam a escolarização na rede pública de ensino.

É com base nas duas primeiras ideologias citadas que se desenvolve na escola tradicional a crença de que os alunos não sabem escrever. Contrariando essa crença equivocada difundida entre muitos professores de 1º grau, as redações que compõem o *corpus* aqui analisado demonstram que os alunos-sujeito desta pesquisa, de fato, conseguem produzir textos coerentes com o tema proposto.

A aquisição da linguagem escrita é um processo que tem início com a alfabetização e que pode prolongar-se pela adolescência. Para que se possa afirmar que o aluno adquiriu uma competência escrita, espera-se que ele seja capaz de produzir com certo grau de autonomia (autoria) textos coesos e coerentes. Os textos produzidos e analisados neste trabalho se enquadram em uma fase intermediária desse processo de aquisição da linguagem.

O objetivo maior desta dissertação é contribuir para com o entendimento de fenômenos ou aspectos envolvidos em uma fase intermediária do processo de aquisição da língua escrita e, conseqüentemente, colaborar com a busca de soluções de problemas que dizem respeito à avaliação da produção textual na escola. Para tanto serão utilizados textos escritos produzidos por alunos de 5ª e 6ª séries do 1º grau, provenientes da classe social e economicamente desprivilegiada. Não se desconhece o fato de que os problemas relativos ao ensino de língua portuguesa, e em especial aqueles relativos à produção textual, podem ser identificados em todas as faixas etárias e de escolarização. Tampouco se ignora que a origem de tais problemas é anterior às faixas etária e de escolarização aqui abordadas. No entanto, a delimitação aqui estabelecida se impõe em virtude de ser essa a faixa de atuação profissional da pesquisadora e, principalmente, em virtude de haver poucos estudos sobre fases intermediárias do processo de aquisição da língua escrita. Este trabalho se propõe, dessa forma, a contribuir para com o estudo de uma fase de tal processo.

1.2 - Objeto e objetivos da pesquisa

Foi eleita como objeto de estudo desta pesquisa a organização de três modalidades de textos escritos por alunos de 5ª e 6ª séries do 1º grau. Uma vez que são explorados em ambiente escolar textos escritos narrativos, descritivos e dissertativos, decidiu-se verificar

como agem aqueles alunos em situação natural de produção de texto escrito em sala de aula, em outras palavras, de que recursos lançam mão para a organização de seus escritos nas diferentes modalidades exigidas pela escola e, eventualmente, quais problemas e/ou dificuldades eles apresentam na redação de cada uma dessas modalidades.

Para a análise dos textos escritos que compõem o **corpus** faz-se necessário apresentar a classificação textual que será utilizada ao longo da mesma: trata-se da classificação apresentada por Martinez (1988).

Para esta autora, a narração está diretamente relacionada ao "dinâmico", à "realidade em movimento", isto é, "ao ato de recuperação de um acontecimento, que obedece a uma ordenação temporal", ou seja, à ordem de ocorrência dos eventos que compõem aquele acontecimento (cf. Martinez, 1988:15).

Para a mesma autora, enquanto a narração se caracteriza pela dinamicidade, a descrição, "ao contrário, tenta captar o estático da realidade, fixando um momento particular das coisas" (Martinez, 1988:27), momento esse situado no tempo, porém sem ordem fixa, como na narração. A descrição não obedece à sequência de ocorrências, já que instaura ou reconstitui a realidade tal como percebida num determinado momento, e não a evolução cronológica desta realidade.

Já a dissertação distingue-se dos gêneros anteriores por sua atemporalidade e por representar uma **reflexão** sobre o mundo que nos cerca. A atemporalidade e a generalização se constituem, pois, em características básicas da dissertação. A esse respeito, diz Perroni (1990): "na dissertação não deve haver eventos individualizados, tampouco ordem temporal. A atemporalidade do discurso dissertativo contrasta com a temporalidade do narrativo..." (1990:57). Quanto à generalização, afirma Martinez:

"na dissertação evita-se o particular e busca-se a generalização, pois só desta forma podemos de fato chegar à persuasão do nosso ouvinte: trata-se de algo comum a todos e de cuja aceitabilidade todos 'devem' partilhar" (1988:39).

A generalização no texto dissertativo deve recair tanto sobre o objeto quanto sobre o sujeito tratados (cf. Martinez, 1988:40). Para Lajolo (1977), "generalidade do objeto e generalidade do sujeito são, pois, os traços fundamentais do discurso dissertativo", cujo principal objetivo é "instaurar uma realidade reflexiva, produto da especulação do locutor e que

se justifica na própria reflexão" (1977:190).

Ainda que se considere o aspecto essencial da generalidade do sujeito, não se pode excluir do discurso dissertativo a subjetividade/autoria do falante/escritor, pois não se pode desconsiderar a argumentatividade subjacente a todo e qualquer ato discursivo. A respeito disso, recorde-se, aqui, Koch (1987b), que afirma que a argumentatividade está presente, em graus variáveis, em todos os gêneros textuais, já que a simples seleção dos argumentos a serem apresentados representa a liberdade de escolha do indivíduo que, dessa forma, orienta seu discurso na direção que lhe interessa. Assim, afirma Martinez (1988:33),

"a dissertação parece carregar consigo o valor semântico de opinião do sujeito que fala. Isto nos leva a pensar que neste tipo de discurso a marca da subjetividade é talvez mais forte que nas outras duas formas discursivas".

Para se sustentar o ponto de vista que se quer defender, pode-se lançar mão de alguns recursos sintáticos, tais como a flexão verbal de 1ª e 3ª pessoas do plural, a passivização, a pronominalização, o emprego do presente do indicativo, além da seleção de argumentos e de itens lexicais, tais como adjetivos, advérbios, metáforas, comparações.

Se à narração e à descrição cabem, respectivamente, recuperar um acontecimento e reconstituir um momento determinado desse acontecimento, à dissertação cabe mostrar/marcar um posicionamento frente ao mundo, o que exige fundamentação e "conhecimento de causa" por parte daquele que escreve, a fim de alcançar seu objetivo, qual seja, o de influenciar o interlocutor e levá-lo a aderir ao ponto de vista do locutor. Como nenhum discurso é neutro, quando refletimos sobre algo e emitimos nossa opinião, ela expressa juízos de valor que queremos incutir em nosso(s) interlocutor(es), para levá-lo(s) a aderir ao nosso ponto de vista.

A partir da classificação de Martinez (1988), parte-se de uma hipótese inicial: a de que cada um desses tipos de texto apresenta dificuldades que dizem respeito a questões relacionadas quer à coerência quer à coesão textuais.

Assim, de forma bastante clara, o objeto de estudo dessa pesquisa é a organização do texto escrito, em três modalidades diferentes, por alunos da 5ª e 6ª séries do 1º grau.

Para a realização deste estudos foram fixados os seguintes objetivos:

a) identificar os recursos expressivos mais freqüentes na construção de textos escritos pelos

alunos-sujeitos;

- b) identificar os recursos expressivos mais freqüentes e sua adequação à construção de cada tipo específico de texto;
- c) identificar as dificuldades mais freqüentes na construção de cada tipo específico de texto;
- d) explicar, à luz de teorias recentes da Lingüística, da Lingüística Textual e interdisciplinas, a natureza dos recursos e das dificuldades mais freqüentes encontrados no **corpus**.

Cumpridos esses objetivos, espera-se poder colaborar, efetivamente, com a busca de soluções para os graves problemas que envolvem o ensino de língua portuguesa e sugerir uma alternativa de modificação da atitude do professor dessa disciplina quanto às atividades de redação e correção do texto escrito.

1.3 - Metodologia

As redações que compõem o **corpus** desta análise foram produzidas por alunos de 5ª e 6ª séries, na faixa etária entre 11 e 13 anos, estudantes da Escola Estadual de 1º e 2º graus "Daniel Martins de Moura", localizada no Bairro Vila Operária, na cidade de Rondonópolis, Estado de Mato Grosso.

Esse **corpus** consta de 156 (cento e cinquenta e seis) redações, sendo:

- a) 30 narrativas da 5ª série;
- b) 24 narrativas da 6ª série;
- c) 30 descrições da 5ª série;
- d) 20 descrições da 6ª série;
- e) 30 dissertações da 5ª série;
- f) 22 dissertações da 6ª série.

A escolha de uma turma da 5ª série e de outra da 6ª série se justifica mais por razões práticas, já que essa é uma das faixas etárias e de escolarização atingidas pelas atividades profissionais da pesquisadora. Os dados das duas classes referem-se a alunos com idade em torno de 12 anos.

O objetivo da seleção dessas turmas e da faixa etária indicada é verificar a capacidade de organização textual que esses alunos apresentam, considerando-se o tempo de

escolarização pelo qual cada um deles passou e, principalmente, o papel da escola como meio de acesso a técnicas ou mecanismos de produção de texto. Espera-se, assim, contribuir para com a descrição de um estágio intermediário do processo de alfabetização, já que não se trata de crianças em fase inicial de aquisição da escrita, nem de exímios produtores de textos.

Os textos acima mencionados foram coletados de uma forma natural, no sentido de que, além de ter sido a própria professora da turma a solicitar a tarefa, esta fazia parte das atividades rotineiras em sala de aula. Essa metodologia de coleta de dados é a que mais se aproxima do método observacional usado no estudo da aquisição da linguagem oral, isto porque, ao solicitar dos alunos textos escritos em ambiente escolar, sem direcionamento específico nem detalhes quanto à finalidade a que se prestariam, esperar-se-ia que eles os produzissem da forma mais espontânea e rotineira possível, como se fosse apenas um exercício a mais proposto pela professora. Dada a classe social desses alunos, é provável que a escola seja o único ambiente em que eles produzam textos escritos. O método escolhido poderia, então, identificar as condições de produção de tais textos e, talvez, até o próprio processo de produção textual pelo aluno.

A atividade rotineira de produção textual era sempre proposta pela professora-regente a partir de diferentes estratégias, tais como leitura e discussão de textos do livro didático, elenco de palavras que deveriam gerar um texto na modalidade em estudo, e outras mais. Cabe esclarecer que a narração e a descrição são modalidades textuais que integram o currículo de 5ª e 6ª séries e que já tinham sido estudadas pelos alunos-sujeito desta pesquisa. A dissertação, por sua vez, não faz parte do currículo, nem do planejamento anual dessas séries. No entanto, segundo a professora-regente, com certa frequência, os alunos eram chamados a emitir opiniões, em língua falada, a respeito de fatos vivenciados por eles mesmos e/ou observados em textos e programas televisivos.

Relativamente ao *corpus* desta pesquisa, faz-se necessário esclarecer que cada proposta de produção textual foi apresentada aos alunos a partir de dois títulos, dos quais eles deveriam escolher um e desenvolvê-lo sob a forma de redação. Cada par de títulos sugeria a modalidade de texto esperada pela pesquisadora.

Os temas sugeridos foram:

a) "Meu esporte preferido" e "Meu animal de estimação", para obter descrições;

- b) "Era apenas um sonho" e "Um grande susto", visando às narrativas;
- c) "O perigo das queimadas" e "A situação do índio", objetivando dissertações.

A princípio, julgou-se que os dois títulos sugeridos para a obtenção de descrições, bem como aqueles que visavam às narrativas, seriam adequados à produção de textos escritos por quaisquer crianças na faixa etária considerada neste estudo. Trata-se de temas recorrentes no ambiente escolar, tanto nos livros didáticos quanto nas propostas de atividades de produção textual, não só nas séries aqui analisadas, como também em séries anteriores. De fato, na grande maioria dos textos analisados essa expectativa se confirmou: os títulos geraram realmente os gêneros esperados. Um número reduzido de resultados "inesperados", ou não-previstos é analisado no capítulo 4 desta pesquisa.

Os títulos que tinham por objetivo as dissertações, por outro lado, eram especialmente adequados às crianças-sujeito deste estudo, já que tanto as queimadas como os índios fazem parte de sua realidade cotidiana, dado o ambiente físico em que vivem. A adequação dos temas, portanto, parece satisfazer a um quesito de não-aleatoriedade, oferecendo à discussão um tema de conhecimento, e possivelmente de interesse, daqueles a quem a proposta de trabalho escrito era dirigida.

Definidos o conceito de texto e a classificação textual que foram adotados nesta pesquisa, passa-se, agora, ao capítulo 2, em que se inicia a análise dos recursos de organização textual identificados nos textos constantes do **corpus**.

CAPÍTULO 2 - TEXTO ESCRITO E MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL

2 - TEXTO ESCRITO E MECANISMOS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL

2.1 - O conceito de texto na Escola Tradicional e na Linguística Moderna

Neste capítulo serão discutidos o conceito de texto, a classificação dos três gêneros discursivos privilegiados pela escola, bem como os mecanismos de construção textual de que lançam mão os alunos-sujeito desta pesquisa.

O primeiro aspecto a ser trabalhado será o que diz respeito à conceituação do texto pela escola tradicional e pela linguística moderna.

Na escola tradicional o conceito de texto é, ainda, muito dependente de aspectos mais formais que contedísticos, como grafia, acentuação, regência e concordância, o que pode ser facilmente constatado nas correções feitas pelos professores de Língua Portuguesa. Esse fato revela o conceito de texto do professor, ou seja, um produto "gramaticalmente correto", sinônimo de texto bem escrito. Mas, o que significa escrever bem? O que é um bom texto?

Além dos aspectos mais formais citados, a questão da natureza do texto é uma incógnita na escola, pois não parece haver um consenso quanto a um possível critério de qualidade de conteúdo. Fala-se muito em "criatividade" do aluno, mas não se precisa em nenhum momento o que se entende por "qualidade" do texto. Parece que o estereótipo do texto literário, como o dos bons autores (clássicos), ainda domina as expectativas da maioria dos professores.

Ora, o ideal dos textos redigidos pelos bons autores da nossa literatura é tão distante da imensa maioria dos alunos de 1º grau quanto seria exigir que esses alunos tenham inspiração para resolver questões da Matemática, por exemplo, para as quais nem mesmo os especialistas adultos conseguiram respostas.

É preciso não perder de vista que no 1º grau a clientela é de crianças, no máximo, adolescentes, em processo de aquisição da língua escrita, o que já os diferencia muito da maioria dos adultos, usados como modelo.

Enquanto na escola tradicional avalia-se no texto apenas um conjunto de frases ou sentenças gramaticalmente corretas, como exemplo de bem escrever, relegando o conteúdo a segundo plano, a linguística moderna apresenta outras alternativas de definição do que seja um texto.

Não há, ainda, uma definição única de "texto", dada a complexidade desse objeto de estudo, isto é, dada a enorme variedade de fatores que devem ser levados em consideração quanto aos critérios de identificação de texto em oposição a não-texto. A literatura sobre o tema cresce significativamente nos dias atuais e suas diversas contribuições devem ser consideradas, ainda que não apresentem uma resposta definitiva ao problema nesse estágio de desenvolvimento da ciência linguística.

Na área da Análise do Discurso, cite-se, por exemplo, Geraldi (1991:100), que, ao discutir "O texto como parte do conteúdo de ensino", assim o define:

"um texto é uma seqüência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado, onde publicado não quer dizer 'lançado por uma editora', mas simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido".

Se a escola tradicional prioriza a adequação à norma culta da língua escrita, a Linguística Textual elege a construção do sentido como seu elemento fundamental, atribuindo aos aspectos gramático-formais um papel secundário. Essa postura começa por considerar o texto como resultado de uma atividade discursiva determinada pelos fatores de textualidade, dentre os quais serão enfatizados os dois mais significativos: a coesão e a coerência.

Esta nova concepção de texto, proposta pela Linguística Textual, entende o texto

"como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante/escritor, ouvinte/leitor), em uma situação de interação específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida independentemente de sua extensão" (Koch & Travaglia, 1989:8).

Por coesão entende-se

"a ligação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual ... é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização seqüencial do texto" (Koch & Travaglia, 1991:40).

Segundo Koch (1988:75), a coesão pode ser referencial e seqüencial, sendo a primeira

"a que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície

textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente (que pode, evidentemente, ser acrescido de outros traços que se lhe vão agregando textualmente)".

Este tipo de coesão pode resultar da substituição, ou seja, da indicação de um elemento textual anafórica ou cataforicamente, e da reiteração, isto é, da retomada de um sintagma já mencionado no texto, por meio de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais definidas e repetição de um mesmo item lexical.

A coesão seqüencial, por sua vez,

"é aquela que diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e/ou pragmática entre enunciados (ou partes de enunciados) à medida que se faz o texto progredir. Em termos de estrutura informacional ... está ligada ao novo" (1988:75).

Este tipo de coesão é obtido através dos mecanismos da recorrência (parafrástica) e da progressão (frástica).

A coesão não é uma condição necessária, nem suficiente para a construção do sentido, entretanto, é desejável em alguns tipos de textos, como os acadêmicos, políticos e científicos, por exemplo.

Já a coerência não está apenas no texto, é um fenômeno mais abrangente, que funciona como ponto de partida para a construção do sentido, resultando de vários fatores lingüísticos e extralingüísticos: é um macro-fator para o qual todos os demais convergem. Assim, a coerência

"está diretamente ligada às possibilidades de se estabelecer um sentido para o texto ... devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto" (Koch, 1991:21).

Coesão e coerência são dois fenômenos lingüísticos estreitamente relacionados porque "a coerência é estabelecida a partir da seqüência lingüística que constitui o texto" enquanto a coesão "ajuda a estabelecer a coerência na interpretação dos textos" (Koch, 1991:41).

Na Lingüística Textual cresce o número de autores que têm se dedicado a desvendar essa noção (coerência) mas, não há ainda um tratamento e/ou definição consensual

desse fenômeno.

2.2 - Análise dos recursos de construção textual

A análise será iniciada com um levantamento dos recursos de natureza vária de construção textual, incluindo um cálculo da extensão de cada texto escrito, bem como de sua complexidade sintática, representada pelo recurso à coordenação e à subordinação sintáticas. Para tanto, selecionaram-se os conectivos responsáveis por estabelecerem as relações sintático-semânticas entre as proposições usadas na construção dos períodos. Observou-se, também, o recurso à justaposição, ou à "conexão assindética", que se caracteriza como "aquela em que dois ou mais enunciados se seguem na cadeia discursiva sem a interposição de qualquer partícula conectiva" (Britto, s/d).

É necessário recordar-se que na Linguística Textual emprega-se o termo "operador argumentativo" ou "operador discursivo" para se referir às partículas que a gramática tradicional classifica como conjunção, ou conectivo. Além de conjunções, ou conectivos, também certas palavras que não se enquadram nas dez classes gramaticais tradicionais são nomeadas como operadores. Tanto as conjunções quanto essas palavras sem classificação especial são marcas linguísticas determinantes no processo de enunciação (cf. Koch, 1987b).

Para Van Dijk (1979), numa seqüência de atos de fala aqueles operadores argumentativos ou discursivos podem desempenhar o papel de "conectivos pragmáticos", os quais "expressam relações entre atos de fala", enquanto os conectivos semânticos as expressam entre fatos denotados.

Para efeito desta análise, os recursos de construção textual serão divididos em três grupos. O primeiro deles compreenderá o conjunto de mecanismos sintático-semânticos de coordenação sintática, enquanto que o segundo englobará os mecanismos de subordinação. Já no terceiro, serão arrolados e discutidos os mecanismos sintáticos de referenciação e seqüenciação.

Antes de se iniciar a análise propriamente dita, será apresentado um quadro com as ocorrências de conectivos coordenativos e subordinativos, respectivamente, empregados pelos alunos da 5ª e 6ª séries na construção de seus textos, nos gêneros textuais solicitados.

QUADRO I - OCORRÊNCIA DE CONECTIVOS COORDENATIVOS

Natureza do conectivo	Gênero textual					
	NAR.		DESC.		DISSERT.	
COORDENATIVO	5ª s.	6ª s.	5ª s.	6ª s.	5ª s.	6ª s.
e	26	21	23	14	25	17
mas	11	14	08	10	11	08
porque	03	05	04	04	14	11
e nem/ e também	02	-	01	-	01	-
pois	01	02	-	-	02	-
assim	-	01	-	-	01	01
ou	-	-	01	01	01	-
por isso	-	-	02	-	06	05
não só...(mas) também	01	-	-	-	01	01

Como ponto de partida para o desenvolvimento desse trabalho seleccionaram-se as narrações constantes desse corpus.

O primeiro conjunto de textos compõe-se de 30 e 24 narrativas da 5ª e 6ª séries, respectivamente, sob os temas "Um grande susto" e "Era apenas um sonho". Desse conjunto, nenhum texto fugiu da proposta de produção narrativa.

Apenas a título de ilustração da extensão dos textos narrativos da 5ª série, esses variaram entre 12 e 35 linhas. Nestes textos são freqüentes os períodos simples ao lado daqueles compostos por coordenação e subordinação. Além desses dois processos de construção de períodos, um recurso sintático muito presente nestes textos é a justaposição de períodos, separados por vírgulas, na maioria dos casos, e por ponto final.

Dentre tais processos, o mais freqüente é o da coordenação, sob as formas aditiva, adversativa e explicativa. A primeira se dá, basicamente, pelo emprego dos conectivos **e**, com alto índice de ocorrência (26) naquelas produções e **e nem/e também** (2), **não só ... (mas) também** (01); já a segunda inclui a conjunção **mas** (às vezes grafada **mais**) (11), enquanto as explicativas são representadas, principalmente, pelas conjunções **porque** (3) e **pois** (1).

As narrativas da 6ª série, em número de 24, variaram entre 13 e 43 linhas, o que

não representa muita diferença em relação à extensão dos textos produzidos pela 5ª série, e apresentaram as mesmas características relacionadas às da 5ª série. Os conectivos coordenativos empregados foram: o aditivo **e** (21); o adversativo **mas** (14); os explicativos **porque** (5) e **pois** (2) e o conclusivo **assim** (1).

Veja-se, agora, como se dá a organização dos textos descritivos produzidos por esses mesmos alunos.

Os temas sugeridos para a produção das descrições foram: "Meu animal de estimação" e "Meu esporte preferido".

Todos os textos descritivos produzidos pelos alunos da 5ª série com o título "Meu animal de estimação" atenderam à proposta de produção textual sugerida pela pesquisadora, a exemplo do que ocorreu com as narrativas da mesma série.

A extensão dos textos descritivos produzidos pelos alunos da 5ª série é menor que a dos narrativos, variando entre 6 e 21 linhas. Do total de textos descritivos sobre "Meu esporte preferido" alguns mostraram-se limitados quantitativamente, permanecendo entre 6 e 8 linhas. Muitos fatores podem estar envolvidos nessa ocorrência. Dentre eles, é possível que os autores desses textos simplesmente não tenham tido interesse em descrever com mais detalhes o esporte de sua predileção, embora tenham demonstrado ter captado a indicação descritiva do título, conforme se poderá observar no capítulo 4 deste trabalho.

A organização dos períodos desses textos descritivos alterou-se um pouco em relação àqueles textos narrativos, com a redução do número de períodos compostos por subordinação: há 10 descrições sem um único período subordinado, fato não verificado entre as narrativas desses mesmos alunos. Esse fato talvez se explique pelo "efeito de listagem" que esse gênero propicia (cf. Kleiman, 1989). Observa-se, também um pequeno aumento no número de períodos justapostos. O recurso à coordenação se deu através do emprego dos conectivos aditivos **e** (23) e **e também** (01); do adversativo **mas** (8); dos explicativos **porque** (4) e **por isso** (2), e do alternativo **ou** (1).

Na 6ª série, um único texto fugiu da proposta de descrição sugerida pelos títulos indicados, tendo sido produzido sob a forma narrativa, com o título "Meu animal de estimação". Além dessa ocorrência, dois outros textos, teoricamente dissertativos foram produzidos a partir do título "Meu esporte preferido". Nesse último caso, dois alunos fizeram

textos sobre "a caça" considerada como um hábito do homem primitivos desde tempos imemoriais. Pode-se perceber nessa atitude a transposição, ou *colagem*, de um discurso, provavelmente de uma aula de História, para a tarefa escrita em que o aluno passa a considerar a caça como um esporte.

Uma explicação desse fenômeno pode ser encontrada no capítulo 4 desta pesquisa.

Os demais textos descritivos sobre "Meu esporte preferido" constituíram-se em descrições relativas à identificação de regras e normas de uma atividade e neles se encontram

"predicados 'de ser'... formados por meio do verbo 'ser' e de outros verbos 'estáticos', isto é, de verbos que indicam propriedades, atitudes e qualidades" e de "predicados 'de fazer'... representados pelo conjunto de verbos e adjetivos 'não-estáticos'" (Neis, 1986:51).

Ainda segundo Neis (1986), esses predicados parecem corresponder aos chamados predicados qualificativos e funcionais, segundo Hamon (id. *ibid.*). Já nos textos descritivos sobre "Meu animal de estimação" predominam os predicados "de ser" ou qualificativos.

A exemplo do que ocorreu com os textos descritivos da 5ª série, também os da 6ª foram menos extensos que os narrativos, variando entre 9 e 21 linhas. Essa diferença entre a extensão dos textos narrativos e descritivos talvez possa ser explicada pela própria definição de descrição, ou seja, pela possibilidade de "instauração de uma realidade estática", já que esse gênero discursivo não se prende ao aspecto temporal, isto é, à ordem cronológica de eventos ou à mudança da realidade, o que poderia favorecer o acréscimo de informações. Prende-se, antes, ao aspecto predicativo, atributivo, concretizado por meio de certas classes gramaticais, verbos, advérbios e adjetivos, por exemplo, e de alguns recursos sintáticos como a parataxe e as orações adjetivas, entre outros. Dentre esses recursos sintático-gramaticais, destaca-se o emprego de

"verbos cujo valor semântico marca a existência de algo ou de verbos através dos quais atribuímos Qualidade ou Estado às coisas. Na língua portuguesa tais 'funções' são realizadas pelos verbos...ter, haver, ser, estar ", (Martinez, 1988:28).

Isso, de certa forma, reduz a extensão dos períodos em que são empregados, pois aqueles verbos associados a esses recursos refletem o caráter de *seletividade* da descrição, que leva o falante/escritor a "apresentar uma atitude, avaliação, uma sensação específica a fim de que o leitor a possa recriar" (Kleiman, 1989:19).

Ainda segundo a mesma autora,

"a descrição tem uma orientação não agentiva... intuitivamente podemos reconhecer uma descrição pela presença de certos efeitos descritivos: um efeito de listagem, por exemplo, pelo fato de várias qualidades e elementos selecionados do objeto tematizado serem descritos; um efeito de qualificação, pelo acúmulo de adjetivos e orações adjetivas e qualificadoras em geral, um efeito de particularização de objeto tematizado" (Kleiman, 1989:18).

É característica do texto descritivo a abundância de adjetivos, de justaposições e de coordenações (cf. Koch, 1987), tal como mostram os trechos seguintes:

"Minha cadelinha se chama Sereia. Sua cor é marrom, seus olhos são castanhos, ela é brincalhona." (R - d - 5ª série);

"Ele é baixinho, bonitinho, gosta de comer arroz e comer pão, ele é verde e meio amarelo, tem olhos preto, as pernas dele é meio cascutinha, em cada uma delas ele tem 3 dedos, as penas dele é macia, gosta que nós lá de casa faz carinho." (Q - d - 5ª série);

"Meu animal é um cachorro chamado Tupi. Ele é pequeno tem pelo gosta de comer carne, tem cor preto com Branco é gordo tem um ano e três meses." (M - d - 6ª série);

"Eu tenho um cachorro de estimação, ele é branco e tem várias manchas pretas, e é bem peludo e tem o nome de Dico, ele come carne, arroz, feijão e fígado etc." (J - d - 6ª série).

Segundo Neis (1986), outra característica comum a esse gênero textual é o emprego de grande quantidade de orações adjetivas. Porém, os dados obtidos através da análise dos textos descritivos produzidos pelos alunos da 5ª série não são suficientes para comprovar tal afirmação. Nesses textos, em número de 30, foram identificadas apenas oito dessas ocorrências, das quais serão apresentadas três:

"Ele faz muitas coisas que me fazem rir." (R - d - 5ª série);

"Eu tenho um gatinho que se chama 'Bixim'." (LC - d - 5ª série);

"... tem o sinaú das linhas no campo que indica ..." (A - d - 5ª série).

Nos textos descritivos da 6ª série, novamente os períodos justapostos foram muito frequentes. Os conectivos coordenativos empregados foram: **e** (14), **mas** (10), **porque** (4), **ou** (1).

Além de textos narrativos e descritivos, foram analisados, também, 52 textos dissertativos escritos por esses mesmos alunos. Também nesse caso os alunos optaram por um dos dois temas sugeridos: "A situação do índio" e "O perigo das queimadas", ambos relevantes ao meio em que vivem.

A extensão dos textos dissertativos produzidos pelos alunos de 5ª série variou entre 8 e 31 linhas, enquanto que a dos textos dos alunos da 6ª variou entre 9 e 26 linhas. Esses textos foram menos extensos que as narrativas das mesmas séries, cuja extensão variou entre 12 e 35 e 13 e 43 linhas, respectivamente. Já os textos descritivos da 5ª série, variaram entre 6 e 21 linhas, enquanto que os da 6ª série variaram entre 8 e 31 linhas.

Comparando-se a extensão dos textos dissertativos com a dos descritivos, pode-se observar que apenas na 5ª série há uma pequena diferença quantitativa, enquanto que na 6ª série, essa diferença praticamente desaparece. Porém, na comparação entre narrativos e dissertativos, observa-se que há uma diferença quantitativa um pouco mais perceptível, principalmente em relação aos textos da 6ª série. Esse fato talvez se explique pelo pouco contato dos alunos com textos escritos argumentativos, nessa faixa de escolarização. Além disso, a produção dissertativa requer conhecimentos que potencializem a capacidade lingüística dos alunos. Tal potencialização só pode ser alcançada na integração dos atos de ler e escrever e na integração das "dimensões discursivas e intertextuais que circundam o conhecimento" (Citelli, 1990:240). Disso decorre que, "de um certo modo o texto argumentativo depende de uma experiência com a linguagem e não apenas com a gramática" (id. ibid. grifo meu).

A proposta de produção de textos dissertativos pelos alunos de 5ª série parece ter alcançado seu objetivo, já que, dos 30 textos analisados, apenas três fugiram da proposta dissertativa, produzidos, sob a forma de narração, conforme se pode verificar no capítulo 4 deste trabalho.

Nesses textos há grande incidência de períodos compostos por justaposição e igual incidência de períodos coordenados sindéticos, marcados principalmente pela conjunção *e* (25). Além dessa conjunção, as aditivas *e também* (1) e *não só...como* (1), as explicativas *porque* (14), *por isso* (6) e *pois* (2), a adversativa *mas* (11), a alternativa *ou* (1) e a conclusiva *assim* (1).

Os alunos da 6ª série apresentaram o mesmo tipo de comportamento que os da 5ª série para a produção de textos dissertativos: dos 22 analisados, apenas 02 foram produzidos sob a forma narrativa. Os textos dissertativos da 6ª série também apresentaram alto índice de períodos coordenados e subordinados. A coordenação, mais uma vez, foi determinada pela conjunção aditiva *e* (17) ao lado de uma única ocorrência da locução *não só...como*; das

explicativas **porque** (11) e **por isso** (5); da adversativa **mas** (08) e da conclusiva **assim** (1).

Ao lado dos recursos coesivos de coordenação, também foram empregados recursos sintático-semânticos de subordinação na organização dos textos narrativos, descritivos e dissertativos produzidos pelos alunos-sujeito desta pesquisa.

Nas páginas seguintes, serão feitos o levantamento e a análise de tais recursos, apresentados, inicialmente, no Quadro II de Ocorrência de Conectivos Subordinativos.

QUADRO II - OCORRÊNCIA DE CONECTIVOS SUBORDINATIVOS

Natureza do conectivo	Gênero textual					
	NAR.		DESC.		DISSERT.	
SUBORDINATIVO	5ª s.	6ª s.	5ª s.	6ª s.	5ª s.	6ª s.
que (integrante)	52	33	05	01	06	08
que (relativo)	36	31	08	12	26	38
quando	18	17	13	07	03	13
para/para que	08	07	05	08	13	09
até que	04	02	-	02	-	-
porque/que/como	02	04	-	-	10	14
se (condicional)	03	03	04	07	07	05
depois que	02	-	01	-	-	-
tão/tanto...como/que (comp.)	02	-	01	-	01	-
a não ser que	01	-	-	-	-	-
enquanto/no momento que	01	01	-	-	01	01
já que	01	-	-	-	-	-
por isso que	-	-	02	-	01	01
sempre que/cada dia que	-	-	01	-	-	01
onde	02	-	-	02	04	01
quem	-	-	-	-	-	01
tão ...que (consecutivo)	-	-	01	05	-	-
mesmo que	-	-	-	-	01	-
se (integrante)	-	-	-	-	01	-
como (conformativo)	-	-	-	-	01	-
como (comparativo)	01	-	-	-	-	-
mais... do que	-	-	03	-	01	-

Nos textos narrativos da 5ª série, o processo de subordinação se marca pelo

emprego exaustivo da conjunção integrante **que** (52), dos pronomes relativos **que** (29) e **onde** (02) e da temporal **quando** (18). Ao lado destas ocorrem, ainda, as temporais **até que** (4), **depois que** (2), **enquanto** (1) e as finais **para** (5) e **para que** (3), as condicionais **se** (3) e **a não ser que** (1), as causais **porque** (2) e **já que** (1). As comparativas **tão... quanto** e **tanto ... que** e **como** têm apenas uma ocorrência cada no total daqueles textos.

Situação semelhante pode ser observada nas narrativas da 6ª série, nas quais a subordinação se deu por meio da integrante **que** (33); do pronome relativo **que** (31); das temporais **quando** (17), **até que** (2) e **enquanto** (1); das finais **para** (4) e **para que** (3); da condicional **se** (3) e das causais **porque** (3) e **como** (1). Pode-se observar que, nestes textos analisados, os alunos da 6ª série fazem uso de uma seleção mais restrita de variedade de conectivos, em relação àqueles empregados pelos alunos da 5ª série. Alguns conectivos e locuções presentes nos textos desses últimos, tais como **depois que**, **tão ... que**, **a não ser que**, **tanto que**, **já que** não se manifestaram nos textos narrativos dos alunos da 6ª série.

Relativamente ao processo de coordenação, aqueles alunos da 5ª e 6ª séries lançaram mão quase que dos mesmos tipos de conectivos (aditivos, adversativos, explicativos): há apenas uma ocorrência de conectivo conclusivo (**assim**) na 6ª série que não se encontra na 5ª série. Já em relação à subordinação, os alunos da 5ª série empregam maior variedade de tipos de conectivos (integrante, pronome relativo, temporal, final, causal, concessivo, consecutivo, condicional, comparativo), enquanto que os da 6ª série se restringem ao emprego dos seis primeiros tipos.

Não foi possível explicar esse fenômeno que, a princípio, é inesperado.

O conjunto de narrativas de 5ª e 6ª séries tem em comum, entre outras coisas, além dos conectivos mais empregados, a presença de determinadas marcas lingüísticas, "cujo funcionamento no discurso é exatamente o de operador de narrativa" (Perroni, 1992:66), responsáveis pela progressão do texto narrativo. Os principais operadores empregados pelos alunos da 5ª série foram: **um dia** (17), **ai** (5), **depois** (4), **uma noite** (2), **então** (4). Idêntica situação se verifica entre as redações da 6ª série: **um dia/certo dia** (8), **ai** (4), **(e) depois** (2), **então** (4).

Por esta análise, pode-se observar que a diferença de emprego de recursos sintáticos coordenativos e subordinativos, além dos operadores de narrativa, nos textos

narrativos produzidos pelos alunos de 5ª e 6ª séries não é muito grande. A suposição de que esses últimos têm, ou deveriam ter, maior domínio desses recursos, já que estão há mais tempo sob os cuidados da escola (pelo menos um ano há mais), não se confirmou.

Veja-se, agora, qual foi o comportamento desses alunos quanto ao emprego dos recursos sintático-semânticos na organização de seus textos descritivos.

Quanto aos textos descritivos da 5ª série, a subordinação foi marcada pelos conectivos temporais **quando** (13), **sempre que** (1) e **depois que** (01); pelo final **para** (5); pelo integrante **que** (5); pelo relativo **que** (8); pelo condicional **se** (4); pelo consecutivo **tão... que** (1); pelos comparativos **mais ... do que** (03) e **tão...que** (01) e pela locução conjuntiva causal **por isso que** (2). Pode-se observar que os conectivos subordinativos usados nas descrições são menos variados que os usados nas narrações. Esse dado, ao lado do emprego de maior número de períodos justapostos, pode ser uma das explicações para o fato de os textos descritivos apresentarem menor complexidade sintática que os narrativos.

Nos textos descritivos da 6ª série, ao lado de períodos justapostos, os períodos subordinados embora numerosos, não apresentam grandes diferenças no que se refere aos conectivos mais empregados, repetindo-se o emprego de operadores argumentativos presentes nas descrições da 5ª série: os relativos **que** (12) e **onde** (02); o final **para** (8); os temporais **quando** (7) e **até que** (02); o condicional **se** (7); o consecutivo **tão... que** (5) e o integrante **que** (1).

Uma diferença que se pode observar em relação aos recursos sintáticos subordinativos empregados pelos alunos da 6ª série diz respeito ao emprego de orações adjetivas: enquanto na 5ª série há apenas oito dessas ocorrências, algumas das quais já transcritas nesse texto, na 6ª série este número sobe para doze, das quais foram selecionadas três:

"Eu tenho dois cachorro e uma gata um cachorro que chama-se bilú..." (S - d - 6ª série);

"...mas o principal de tudo é o juiz do jogo que apita nas horas de falta, lateral escanteio e penalti" (L - d - 6ª série); "... nós que estamos com a bola tentamos jogar a bola no gol..." (C - d - 6ª série).

A maior frequência de ocorrência de orações adjetivas entre os textos produzidos pelos alunos da 6ª série talvez possa confirmar o ponto de vista de Neis (1986), anteriormente

mencionado.

Até aqui podem-se observar algumas diferenças entre os textos narrativos e descritivos produzidos pelos alunos da 5ª e 6ª séries: uma delas diz respeito ao fato de a narrativa ser mais extensa que a descrição; a outra, refere-se ao emprego, na 5ª série, de orações subordinadas introduzidas por diferentes operadores argumentativos; uma terceira é indicada pelo recurso às orações adjetivas; a quarta, pela grande incidência de justaposição nos textos descritivos produzidos pelos alunos da 6ª série.

Os textos dissertativos da 5ª série apresentam um número considerável de conectivos subordinativos, tais como consecutivos, concessivos, temporais, condicionais, relativos, integrantes e finais distribuídos por aqueles textos, da seguinte forma: os integrantes **que** (06) e **se** (01); os finais **para** (11) e **para que** (2); os causais **porque** (10) e **por isso que** (1); o concessivo **mesmo que** (1); o condicional **se** (7); o temporal **quando** (3); os relativos **onde** (4) e **que** (26); O conformativo **como** (01) e o comparativo **mais...do que** (01).

Na produção dos textos dissertativos pelos alunos da 6ª série, a subordinação envolveu a integrante **que** (08), as temporais **quando** (13), **no momento que** (1), **a cada dia que** (01); as causais **porque** (14) e **por isso que** (1); as finais **para** (08) e **para que** (1); a condicional **se** (5) e os relativos **onde** (1), **que** (38) e **quem** (01).

Além do recurso aos conectivos sintático-semânticos, responsáveis pela organização dos textos escritos, outros mecanismos coesivos foram empregados pelos alunos da 5ª e 6ª séries. Na seção abaixo será analisado o recursos a outros itens lexicais efetivamente utilizados por aqueles alunos na organização de seus textos narrativos, descritivos e dissertativos.

2.3 - Coesão textual nos discursos narrativo, descritivo e dissertativo

Conforme mencionado neste trabalho, os mecanismos de coesão textual podem ser referenciais e sequenciais, subdividindo-se os primeiros em substitutivos e reiterativos, e os últimos em recorrentes (parafrásticos) e progressivos (frásticos) (cf. Koch, 1988:75).

A ocorrência de recursos coesivos em textos escritos, como também em orais, não é excludente, isto é, diferentes mecanismos na construção de textos podem ocorrer concomitantemente. Por isso, na análise que se fará a seguir, tais ocorrências serão divididas

e classificadas apenas para fins práticos. A ênfase recairá sobre o tópico em análise e ocorrências distintas serão mencionadas e abordadas oportunamente.

2.3.1 - Coesão referencial

2.3.1.1 - Reiteração

Um mecanismo coesivo freqüente nos textos narrativos, descritivos e dissertativos analisados é o da coesão referencial, que pode se dar por meio de reiteração e de substituição.

A coesão referencial por meio da reiteração concretiza-se nesses textos sob a forma de: a) repetição de um mesmo item lexical ou repetição total ou parcial de um sintagma nominal definido; b) definitivização; c) emprego de hiperônimos; d) emprego de nomes genéricos.

O recurso à reiteração de um mesmo item lexical é procedimento comum na oralidade e pode ser exemplificado, na escrita, com os trechos a seguir:

"Um dia uma menina chamada Simone foi a escola, ao chegar a escola entrou na sala de aula e sentou-se na sua carteira...Simone se convenceu e a aula continuou com os alunos contente com a aula" (RB - n - 5ª série);

"Patrícia um dia foi passear na fazenda. Patrícia era muito danada, chegou na fazenda, Patrícia subia para cima das árvores, das pedras". (M - n - 6ª série).

A repetição do sintagma nominal definido é um mecanismo de coesão referencial muito usado pelos alunos, já que, "para que se mantenha a identidade referencial, um definido só pode ser retomado por um definido"(Fávero, 1991:22). A retomada do sintagma nominal por meio de uma pro-forma pronominal anafórica também é um recurso coesivo de referenciação (substituição) muito empregado por eles em seus textos, como se pode observar nos trechos seguintes:

"[As queimadas] são cometidas cada vez mais [pelo homem]. [O homem] não pensa que cada vez que ele queima alguma coisa o está prejudicando ele mesmo, pois as árvores dão frutos e sombra. [As queimadas] podem ser detidas [pelo Ibama] mas [o Ibama] não tem recursos suficientes para acabar com [estas queimadas]..." (DP - di - 5ª série);

"Como nós sabemos [as queimadas] existem a anos. E o culpado de tudo é [o homem] que não tem coração com a natureza. Por isso que [as queimadas] ocorrem sem necessidade. Elas só acontecem para realizar o desmatamento e morte de animais". (RF - di - 5ª série);

"[Os índios] estão ameaçados de morte, porque [os homens] são muito maus para

[os índios]. [Os homens] estão invadido as áreas [dos índios], os homens brancos não gostam dos índios porque 0 são negros e alguns mestiços". (AM - di - 5ª série); "[As queimadas] são muito perigosa para os animais e para o homem também porque [as queimadas] polui o ar e 0 aumenta o buraco de hozonéo". (AG - di - 6ª série);

"O homem faz [as queimadas] para 0 poder construir empresas e casas. A cada dia que passa [as queimadas] se tornam mais freqüentes..." (IS - di - 6ª série).

No primeiro trecho citado acima, além da substituição do sintagma nominal definido o homem pela pro-forma pronominal ele, o aluno recorre ao emprego da pro-forma pronominal ele seguida do pronome mesmo para substituir o pronome reflexivo se.

Quase todos os alunos que optaram por fazer a dissertação sobre o tema "O perigo das queimadas" empregaram o sintagma nominal definido o homem para identificar o responsável pelos danos que tal ação causa sobre o meio-ambiente, como no trecho seguinte:

"O homem está queimando a natureza, o homem é uma máquina destruidora. 0 Não tem limite, ele constroi motores e 0 vão a procura de ouro. 0 Destroi a água dos rios e os peixes além de tudo eles queimam árvores, 0 não tem sentimento 0 destroem as árvores..." (FG - di - 5ª série).

Nesse trecho o sintagma definido refere-se ao conceito genérico de homem, isto é, à espécie humana. No desenvolvimento do texto, aquele sintagma é retomado por elipse (0) e pela pro-forma pronominal eles, que passam a se referir à grande quantidade de pessoas que praticam a ação de provocar queimadas.

O emprego reiterado por diferentes alunos, em diferentes textos, do sintagma nominal definido o homem exemplifica a ocorrência de uma **referência genérica** acerca da classe dos homens. Segundo Lyons, "as proposições genéricas não só não são marcadas quanto ao tempo gramatical (tenseless) como são intemporais (timeless)" (1980:160), o que é bastante adequado ao gênero dissertativo.

No trecho abaixo, sobre "A situação do índio", o aluno emprega o sintagma nominal definido plural os povos para indicar, genericamente, o homem branco que não respeita o índio:

"... eles estão sendo despresados pelos povos. As matas estão sendo queimadas e as tribos também os índios estão sofrendo muito. Os povos não pensão que o lugar do índio morar e na mata" (MR - di - 5ª série).

O emprego do sintagma nominal definido os povos parece representar novamente a referência genérica acima mencionada.

Objetivo semelhante parece ter tido outro aluno ao escrever o trecho abaixo, em que o sintagma nominal o homem também é tomado genericamente para indicar o homem branco que invade terras indígenas. Esse sintagma nominal definido é introduzido no primeiro parágrafo do texto e não retoma por reiteração nenhum outro sintagma indefinido. O emprego desse sintagma nominal definido reforça o aspecto de generalização que um texto dissertativo deve apresentar. Veja-se:

"Os índios estão passando nesta época do ano pela uma situação muito trágica cada vez o território deles estão acabado porque o homem estão invadido..."(WP - di - 5ª série).

A coesão referencial também pode se dar através da reiteração do sintagma nominal, ampliado com o emprego de modificador (es):

"... quando começou a encher de [nuvens] a frente do avião... o piloto obedeceu e foi com calma naquelas nuvens brancas ..." (AA - n - 5ª série);

"... dere pente avistamos [uma luz]. era a luz da fazenda..." (C - n - 6ª série);

"E então começou a sonhar com assobração com cachorro querendo me morde, [cobras], sapos... me trancaram numa jaula e lá dentro tinha duas cobras sucuris, três cobras salamanta..." (VP - n- 5ª série).

Outra forma de retomada de um elemento textual pode ser através da repetição de constituinte(s) de um sintagma nominal já mencionado, como nos trechos a seguir:

"Era um certo dia [eu e o meu amigo Roberto] iam para a escola que tanto sonhamos. Roberto e eu nos separamos..." (EM - n - 5ª série);

"Certo dia quando [Carlos e seus dois amigos Pedro e Marcos] estava andando dentro da floresta... Carlos como o mais velho ia andando na frente..." (L - n - 6ª série).

Nos trechos abaixo, extraídos de uma mesma redação, o aluno faz uma espécie de "decomposição" do sintagma nominal indefinido, que é introduzido no parágrafo inicial apresentando a informação nova, e é retomado através do sintagma nominal definido, que caracteriza a informação dada :

"Esse meu sonho era ganhar [um aparelho de som 3 em 1]... Ele chegou de bicicleta e [o aparelho de som] estava na bicicleta... 0 fui na sala e 0 vi o aparelho e 0 fiquei muito feliz" (SP - n - 6ª série).

Ainda recorrendo à "decomposição" do sintagma nominal indefinido como mecanismo de coesão, os alunos o reiteram por meio de uma expressão nominal definida e, mais adiante, o substituem por uma pro-forma pronominal, como em:

"Quando 0 cheguei na festa logo 0 vi [um rapaz muito simpático e educado]... Logo mais tarde na base de onze e meia da noite eu fui embora da festa e o rapaz me

acompanhou até em casa... eu apresentei ele para a minha mãe..." (DP - n - 5ª série).

Observa-se nos trechos acima o emprego adequado do artigo indefinido na apresentação do objeto e da personagem (um aparelho/um rapaz) que serão recuperados posteriormente por um sintagma nominal definido.

A respeito do emprego do artigo, diz Marcuschi (1982:31): "Numa sequência de frases um 'referente indefinido' só pode ser retomado por um referente definido' para se manter a identidade referencial e neste caso se dá uma definitivização".

A reiteração por meio de hiperônimos é outra estratégia coesiva da qual se servem os alunos em seus textos narrativos, como nos trechos seguintes:

"Eu fui para [o Canada, Estado Unidos e para o Japão]. Eu fiquei admirado com os três países..." (FG - n - 5ª série);

"Na casa da minha tia tinha [cabras, ovelhas, bodes e outros animais]. Eu e meu tio ia da água para os animais lá na represa motando a cavalo..." (MH - n - 6ª série);

"Olhando para cima viu um lindo ninho de [tucano]... Voltou correndo para trás dizendo achei, achei. Um lindo ninho de passarinho" (M. - n - 6ª série).

Além do recurso à repetição de item lexical e de sintagma nominal definido, à definitivização e à hiperonímia, a reiteração por meio de nomes genéricos também concorre para a coesão textual e é uma estratégia bastante utilizada na comunicação oral, de um modo geral, e nos textos escritos pelos alunos de 5ª série, principalmente. Os nomes genéricos funcionam como elementos de referência catafórica, como nos exemplos a seguir:

"Nesse país tinha muitas [coisas] bonitas como: as flores tão belas, os campos tão verdinhos..." (CR - n - 5ª série);

"... comi tantas [coisa] gostosas de manhã comi frutas. E no almoço galinha, porco, vaca, até peixe assado e pássaro frito..." (SS - n - 5ª série);

"Mas [a coisa] mais interessante foi as viagens que fiz... Eu fiquei admirado com os três países principalmente do Japão. Tanta [coisa] tanto robo máquinas e muitas outras coisas" (F - n - 5ª série);

"Meu amigo disse que viu você com [outro cara] eu falei á verdade sim um rapaz que ficou fazendo uma série de perguntas me acompanhou até aqui e 0 foi embora" (S - n - 6ª série);

"Seus olinhos são castanhos e seu nome é pingó e se ele achar [alguma coisa] como papel ele rasga tudo..." (C - d - 5ª série);

"Os índios... fazem muitas [coisas] interessantes e arcos para matar peixes e flechas e muitos outros..." (L - di - 5ª série);

"...quando o sonho estava ficando mais lindo ainda apareceu [algo orriveu] e me viu e saiu correndo atrás de mim e eu não sabia o que era [essa coisa]. [Essa coisa] no meu sonho continuou mas soque eu corri corri... mas vi que não tinha jeito aquele monstro"

continuou a correr atrás de mim..." (CR - 5ª - n - série).

2.3.1.2 - Substituição

A substituição se manifesta no emprego de pro-formas pronominal (anáfora e catáfora), verbal, adverbial ou quantitativa e de elipses.

Um recurso coesivo de referenciação muito comum é a substituição do sintagma nominal definido por uma pro-forma pronominal e, na sequência, por elipse, como nos trechos a seguir. Essa forma de substituição está ligada, muitas vezes, à justaposição, recurso sintático que também concorre para com a coesão textual. Como se poderá observar, nos trechos em análise predomina a elipse pronominal em posição de sujeito da oração, embora haja outras ocorrências de elipses, já que estas podem substituir qualquer elemento lingüístico. Vejam-se os exemplos:

"Mas a coisa mais interessante foi as viagens que fiz com [minha mãe e meu pais e meus irmãos]! Eles costaram muito..." (FG - n - 5ª série);

"Um dia [eu] fui passear com [minha mãe] no rio de repente apareceu uma cobra e nós levou um susto danada e o ficamos morrendo de medo..." (MA - n - 6ª série);

"Meu grande susto foi quando [meu pai] caiu da moto. Ele chegou na minha casa ..." (ML - n - 6ª série);

"Uma noite o fui dormir e o sonhei um sonho lindo" (SM - n - 5ª série);

"finalmente depois de muito tempo de viagem o chegamos o. O Apeamos no asfalto e o seguimos de pé, pela estrada até a fazenda". (C - n - 6ª série).

Além da elipse pronominal exemplificada acima, há outras possibilidades de substituição por zero, como no caso de determinantes, verbos e complementos verbais, conforme os trechos seguintes:

"[Meu animalzinho de estimação] se chama rambo ele é branco o tem algumas manchas maron... ele tem um ano e nove meses o peso é de 15 quilos e o é bravo.. o come o e pare que não enche sua barriga pare que o fica vazia..." (C - d - 5ª série);

"[Meu animalzinho] tem o nome de leon ele tem quatro patas o é marron o olhos o pretos o boca o preta ... se o deixa agunha coisa no Quintal ele faz uma bazuça o rasga o, estraga o regaça tudo" (VP - d - 6ª série);

"[Meu animalzinho] é dois cachorrinho peludo um branco e outro preto seus olhos são castanhos o boca o grande o dentes o brilhantes, o cara o igual de um ursinho o pés o mácio o pelo é bem mais macio e grande" (EJ - d - 5ª série);

"As queimadas são muito perigosas por que 0 queima tudo que tiver ao seu aucansse 0 destroi arvores 0 mata os animais 0 destroi nossas casas e a fumaça das queimadas polui o ar e 0 prejudica a natureza e principlamente 0 todos os seres vivos"; (MS - di - 5ª série);

"Elas (as queimadas) causam doença com poluição do ar, 0 faz os animais fugirem para mais distante e 0 matam muitos deles. E alem disso 0 queima todas as arvores que deixa o ar mais puro" (JL - di - 6ª série).

A pro-forma pronominal tudo em função catafórica é um dos recursos coesivos de substituição de que os alunos se utilizam na organização de seus textos, como no trecho a seguir:

"... meu pai era um gênio. Já tinha feito a casa. E ponhado [tudo] o jogo de quarto e cozinha jogo de ala de banheiro da área. (S - n - 5ª série);

"... ela pega e rasga [tudo], por exemplo, tapetes, sapatos e sempre aranca as plantas que a minha mãe planta" (R - d - 6ª série).

Ainda no domínio da coesão referencial, a substituição por meio da pro-forma nominal isso é outro mecanismo coesivo encontrado naqueles textos, onde desempenha, basicamente, três funções: a) substituir um sintagma nominal; b) substituir uma oração encaixada²; c) resumir eventos ou ações mencionados anteriormente, conforme mostram, respectivamente, os trechos destacados abaixo:

"Quando 0 estavamos quase na porteira 0 olvimos [um barulho]. O que foi isso? disse meu irmão. (C - n - 6ª série);

"A minha prima chegou lá falando que [o meu tio tinha morrido]. quando ela falou isso minha tia desmalhou." (LG - n - 6ª série);

"No dia de domingo eu fui na praça e ele estava com outra garota que pena que tudo isso era apenas um sonho." (DP - n - 5ª série).

A pro-forma pronominal esse também aparece em alguns textos descritivos com a função de pro-enunciado, que retoma e resume toda a descrição do objeto do texto, como nos trechos:

"Ele é baixinho, bonitinho, gosta de comer arroz e comer pão, ele é verde e meio amarelo, tem olhos preto, as pernas dele é meio cascutinha em cada uma delas ele tem 3 dedos, as penas dele é macia, gosta que nós lá de casa faz carinho. Ele é meio brincalhão, ódeia que nós chogamos água nele, não gosta de gato, cachorro e outros animais mais grande do que ele, gosta de ficar no alto, ódeia gaiola. Vive falando a mesma coisa. cada piolho, dá o pé, vive gritando parecendo uma banda de roquen rou. Eu gosto tanto dele, esse é o meu loro." (QR - d - 5ª série);

²cf. Koch, 1987:77.

"O meu esporte preferido é o futebol. Ele é um esporte que conquistou o Brasil, é os melhores jogadores saem daqui para o exterior, jogar em grandes times, como Napoli, Real Madrie e Milan. Ele é meu esporte preferido sempre que posso prática com meus amigos, no futebol tem várias posições, são elas: goleiro, zagueiros, volante, meia direita, esquerda, Lateral direito e esquerdo, ponteiro esquerdo e direito meio campo e centravante. O objetivo do jogo e marcar gol no adversário. Esse é o meu esporte preferido." (WC - d - 5ª série).

A referenciação pode dar-se, ainda, através do emprego dos pronomes indefinidos um e outro, em substituição ao sintagma formado pelo numeral dois seguido de substantivo, como neste trecho:

"Na minha férias eu fui para a fazenda do meu avô. Lá eu tenho dois primos um chamado Emerson e o outro Sandro." (AM - n - 6ª série);

"Meu animalzinho é [dois cachorrinho] peludo um branco e outro preto..." (EJ - d - 5ª série);

"Eu gosto de jogar bola porque você corre o campo todo tem o sinau das linhas no campo que indica que a bola tem que ficar so dentro do campo são onze 11 jogadores... tem [duas traves] no campo uma de um lado e outra de outro lado..." (AA - 5ª série);

"Meus animais são [dois coelhos]. Um recebe o nome de branquinho e o outro de fofinho..." (M - d - 6ª série);

"Eu tenho [dois cachorros] e um gata um cachorro que se chama bilú e o outro chama-se ringo e a gata é mûxa." (SC - d - 6ª série).

Caso semelhante de referenciação ocorre na retomada de um sintagma nominal plural por meio das formas um deles e o outro, como em:

"[Os meus cachorros] são de cor marrom pequenos e muito arteiros. Um deles é a mãe e o outro é o filho." (M - d - 5ª série).

A substituição anafórica por meio da pro-forma adverbial lá é um mecanismo coesivo presente naqueles textos analisados, conforme mostram estes trechos:

"... eu estava indo para São Paulo. Chegando lá ..." (RF - n - 5ª série);

"Num certo dia eu estava indo para [a escola de datilografia], quando cheguei lá ..." (MG - n - 6ª série).

A pro-forma catafórica ali é outro recurso coesivo de substituição presente naquelas narrativas:

"Eu estava ali sentada [naquela crama verde]". (QR - n - 5ª série).

2.3.2 - Coesão seqüencial

2.3.2.1 - Recorrência

A coesão seqüencial por recorrência, ou parafrástica, pode se manifestar por recorrência de termos, de estruturas (paralelismo), de conteúdo semântico (paráfrase), entre outras possibilidades. Nos trechos a seguir aparecem exemplos de seqüenciação por recorrência de termos:

"... depois nós ficamos conversando, conversando até que ele percebeu..." (DP - n - 5ª série);

"... eu fiquei sonhando, sonhando..." (MS - n - 5ª série);

"...ele começou a me roupar, roupar, roupar..." (QR - n - 5ª série);

"O gatinho ficou miando, miando, miando mas eu não podia fazer mais nada por ele". (MC - d - 6ª série).

Nesses trechos as formas verbais recorrentes têm a função de indicar a progressão do texto através da repetição da ação expressa por aqueles verbos.

A coesão seqüencial por paralelismo sintático (cf. Ruppli, 1989), representada pela recorrência de estruturas sintáticas do tipo S + V (+ CV)³ ou S + V + Adj é uma estratégia coesiva de progressão textual amplamente usada naqueles textos, com mostram os trechos seguintes:

"Meu cachorro é grande gordo, 0 tem o rabo curto as orelhas cortas 0 tem duas presas muito afiado e os dente de traz pequeno e duro" (EC - d - 6ª série);

"Ele é verde; pequeno; ele come muito fubá; as azas dele são amarelas, olhos pretos; unhas grandes, 0 canta muito bonito; ele se chama torto..." (AN - d - 5ª série);

"Minha cadelinha se chama Sereia. Sua cor é marron, seus olhos são castanho, ela é brincalhona... Minha cadelinha é demais." (RB - d - 5ª série).

A recorrência de estruturas com os verbos gostar, ser e ter, responsáveis pela atribuição de qualidade ou estado às coisas (cf. Martinez, 1988), é uma característica da coesão seqüencial presente nos textos descritivos aqui analisados, nos quais a repetição dessas formas verbais contribui para a progressão textual, como mostram estes trechos:

"Eu tenho um cachorro de estimação, ele é branco e 0 tem varias manchas pretas ,e 0 é bem peludo e 0 tem o nome de Dico... Ele gosta muito de brincar... só que não gosta de tomar banho... ele é muito bom para cuidar da casa..." (JL - d - 6ª série);

"Eu tenho um cachorrinho que se chama pomgui. Ele é paixinho 0 tem 5 meses de vida Ele é meio marelado e 0 tem as patinha e a ponta da qualda branca. Ele gosta muito de mim..." (PA - d - 6ª série);

"Meu animal de estimação é uma cachorra e o nome dela é Diana, ela é de raça

³A presença de complemento verbal é determinada pela regência do verbo empregado na oração.

dober 0 é de cor vermelha. 0 tem o pelo liso e 0 o fusim preto. 0 Gosta de ,comer bastante..." (R - d - 6ª série).

Um caso particular de coesão seqüencial foi encontrado na redação do aluno JK, da 5ª série, que recorre insistentemente à repetição dos sintagmas nominais definidos o território indígina e os peixes, ao lado da seqüenciação por recorrência por meio das expressões seqüenciais cadaveis mais e E outro problema, como se observa nos três trechos transcritos que compõem o texto:

"A situação dos índios está cadaveis mais perigosa por causa das doenças que está atacando cadaveis mais o território indígina e no território indígina não á remédio. E outro problema é que os brancos estão tomando cadaveis mais as terras indígina. E outro problema os homens brancos es poluindo cadaveis mais os rios se índios não poderá comer os peixes porque os peixes estão poluido como o rio". (JK - di - 5ª série).

Conforme mencionado, dentre os mecanismos de seqüenciação por recorrência, encontra-se o da paráfrase, ou o da recorrência de conteúdos semânticos , como nos seguintes trechos:

"Eu gosto muito de jogar bola... o time de cá tem que fazer gol lá e o de lá tem que fazer gol de cá para vencer você tem que fintar os jogadores do time de lá e tocar para o gol de lá..." (AA -d - 5ª série);

"Eu tenho um cachorro de estimação... só que 0 não gosta de tomar banho, quando eu vou dar banho nele ele fica latindo e esperneando. Ele é muito bom para cuidar da casa, se entrar alguma pessoa estranha ele avança e até morde..." (J - d - 6ª série);

"As queimadas podem dar prejuízos ao fazendeiro porque se ele colocar fogo numa área de terra, e não cuidar o fogo pode se alastrar por toda a fazenda com isso ele perde a sua plantação podendo perder até seus animais porque não tendo para onde correr eles morem." (L - di - 6ª série).

A repetição da estrutura SN (as queimadas) + SV (destroem) + X , além de propiciar a progressão textual por meio do paralelismo sintático (ver Ruppli, 1989) parece servir, também, para enfatizar os danos causados pelas queimadas, de cujo efeito devastador nada escapa no planeta, conforme se lê no texto abaixo:

"As queimadas, são um perigo para o mundo e as florestas. As queimadas destroem tudo que esta na frete. As queimadas destroem a camada de Ozonio. Esse destruimos a camada de Ozonio nos morreremos". (R - di - 5ª série).

2.3.2.2 - Progressão

O recurso à seqüenciação por meio de um sintagma nominal, cuja função predicativa especifica o sintagma nominal anterior, é um mecanismo coesivo freqüente nos textos analisados e pode ser exemplificado com os trechos a seguir. Ao lado da seqüenciação, observa-se, também, o recurso à referenciação por meio de substituição pronominal, por elipse e por reiteração de item lexical. Vejam-se os exemplos:

"Eu tenho [um animalzinho de estimação] 0 é um gatinho ele é gordinho, bem peludo e bem peludo o pelinho dele é branco o nome dele é mimi ele gosta de comer pão e beber leite olhos dele é azul marinho..." (MD - d - 5ª série);

"[O meu animal de estimação] é um cachorro 0 tem o nome de Ringo. Ringo nasceu no dia 16 de dezembro de 1991. (S - d - 6ª série);

"Um dia muito triste eu estava tomando sol na areia, derepente apareceu [uma das minhas amigas] era [a Mônica] ela foi na minha casa levar um convite para a festa..." (DP - n - 5ª série).

A seqüenciação por hiponímia é outra estratégia coesiva presente nos textos descritivos analisados, como nos trechos a seguir:

"O meu [esporte] preferido é o futebol." (WC - d - 5ª série); " M e u [animalzinho] de estimação é um cachorro chamado Maradona..." (CC - d - 5ª série);

"Meu [esporte] preferido é o handball." (CM - d - 6ª série);

"Meu [animal] de estimação é uma cadela." (EB - d - 6ª série);

"Um grande susto que [nossa família] levou quando minha tia tinha telefonado para outra tia minha que tinha matado meu tio." (JB - n - 6ª série);

"Sonhei que eu era [jogador de futebol] e eu era goleiro..." (MR - n - 6ª série).

A coesão seqüencial por progressão é alcançada por meio da contigüidade semântica, ou emprego de termos de um mesmo campo lexical, entendido como "uma rede de relações de sentido" (Crystal, 1985), conforme se vê no trecho seguinte:

"As queimadas podem dar prejuízos ao fazendeiro por que se ele coloca fogo numa área de terra é não cuidar o fogo pode se alastrar por toda a fazenda com isso ele perde a sua plantação podendo perder até os seus animais..." (L - di - 6ª série);

"Meu esporte preferido é jogar bola, eu jogo em duas posição ponta direita e centro avante. Eu também cato no gol e sou bom no gol e na linha..." (FG - d - 5ª série);

"Meu esporte preferido é o futebol porque jogam muitas pessoas. A minha posição é de goleiro." (R - d - 5ª série);

"Meu esporte preferido é Handball. São 14 jogadores 7 jogadores na quadra 2 goleiros... O jogo começa no meio da quadra o que está com a bola na mão vai passado para os outro. Os adversário ficam na frente do gol fazendo uma barreira com as mãos..." (CM -

d - 6ª série);

"Meu esporte preferido é o futebol ele é jogado por 22 jogadores no campo com um juiz e dois bandeiras ele é jogado por uma hora e meia com dois tempos 45 minutos de cada lado e também tem jogadores de reserva se acaso alguém se machucar..." (A - d - 6ª série).

2.4 - Recurso coesivo e gênero textual

A análise dos textos narrativos, descritivos e dissertativos produzidos pelos alunos da 5ª e 6ª séries evidenciou os recursos coesivos mais freqüentemente empregados por eles na organização de seus textos. A análise revelou, igualmente, que é muito pequena a diferença relativa ao emprego desses mesmos recursos, entre as duas séries e entre os três gêneros textuais, havendo, portanto, pouca especificidade na construção de cada gênero textual.

No cômputo geral, os mecanismos coesivos de referenciação e de seqüenciação empregados na organização textual dos três gêneros discursivos foram:

1. Substituição - representada por:

- a) pro-forma pronominal;
- b) pro-forma adverbial;
- c) pro-forma verbal;
- d) elipses.

2. Reiteração - representada por:

- a) definitivização;
- b) repetição do mesmo item lexical;
- c) repetição de constituinte(s) de um sintagma nominal;
- d) ampliação do sintagma nominal por meio de modificadores;
- e) hiperônimos;
- f) nomes genéricos.

3. Recorrência - representada por:

- a) recorrência de termos;
- b) recorrência de estruturas (paralelismo sintático);
- c) paráfrase.

4. Progressão - representada por:

- a) especificação;
- b) hponímia;
- c) contigüidade semântica;
- d) justaposição.

Desses mecanismos, a maioria é recorrente nos três gêneros textuais, como a substituição por meio da pro-forma pronominal, a elipse, a justaposição, a reiteração de sintagma indefinido por definido, a paráfrase e o paralelismo sintático. Alguns poucos, por outro lado, tiveram sua ocorrência restrita a determinado gênero discursivo. Vejam-se, agora, quais desses recursos se mostraram específicos de cada gênero textual.

2.4.1 - Narração

A narrativa foi o gênero textual em que os alunos empregaram maior diversidade de recursos coesivos.

Um dos recursos coesivos característicos das narrativas produzidas pelos alunos da 5ª e 6ª séries analisadas neste trabalho foi o emprego das pro-formas adverbiais lá e ali, a primeira em função anafórica e a segunda em função catafórica . O termo genérico coisa é outro recurso coesivo freqüente nos textos narrativos analisados. Sua função catafórica recobre desde expressões que denotam entidades de natureza diversa, em virtude de se constituir em um arquilexema da língua portuguesa, segundo Lopes(1977).

2.4.2 - Descrição

Dentre os recursos coesivos empregados pelos alunos da 5ª e 6ª séries na construção de seus textos descritivos, apenas o paralelismo sintático, representado pelo emprego das estruturas S + V + Adj ou S + V (+ CV), e a recorrência dos verbos gostar, ter e ser (cf. Martinez, 1988), se mostraram como tipicamente descritivos.

No primeiro caso, o verbo ser é responsável pela indicação de atributos e/ou qualidades das personagens descritas.

No segundo caso, não só o emprego dos verbos gostar, ser e ter, mas também a repetição das estruturas S + V (+CV) e S + V + Adj. em que eles estão inseridos são responsáveis pela progressão textual do discurso descritivo.

Em ambos os casos, dá-se a progressão com tema constante, especialmente adequada ao processo descritivo.

2.4.3 - Dissertação

Os textos dissertativos apresentaram alguns recursos coesivos diferentes daqueles empregados nos narrativos e descritivos. Vejam-se.

O primeiro recurso coesivo específico do discurso dissertativo de que se tratará é a reiteração do sintagma nominal definido por outro sintagma nominal definido, cuja especificidade está em representar tal sintagma uma **referência genérica** (cf. Lyons, 1980), como as queimadas que destroem as florestas, o homem que provoca queimadas, o homem que invade terras indígenas.

Outro recurso coesivo especificamente dissertativo identificado nesta análise foi o emprego da pro-forma pronominal eles em relação semântica com um chamado "abstrato institucional" (conforme denominação de Ilari et alli), fato característico da linguagem oral.

Como se pode observar, a narração e a descrição são dois gêneros discursivos mais próximos da experiência escrita acadêmica dos alunos de 1º grau, por isso, sua produção se constitui como tarefa de realização relativamente simples, se comparada à dissertação.

Do ponto de vista da organização escrita de tais discursos, muitos dos recursos

empregados pelos alunos da 5ª e 6ª séries são comuns aos dois gêneros, como, por exemplo, o emprego da pro-forma pronominal, a elipse, a justaposição, a reiteração de sintagma nominal, a hponímia, a paráfrase e o tópico marcado.

Já a dissertação por escrito mostrou-se tarefa menos cotidiana e mais complexa, por envolver a criação de uma realidade inalterável, através de reflexão e generalização sobre o objeto de análise. Para a realização dessa tarefa escrita, outros mecanismos de estruturação textual, além daqueles mencionados acima, foram empregados por aqueles alunos, como, por exemplo, o paralelismo sintático, a concordância ideológica, ou silepse, e a catáfora.

Os dois primeiros gêneros discursivos se aproximam quanto ao emprego de recursos coesivos, responsáveis pela coesão e coerência textuais, mas se distanciam quanto ao caráter de dinamicidade envolvido em sua construção (cf. Lajolo, 1977).

Enquanto a narração se caracteriza pelo encadeamento temporal dos fatos/eventos, à descrição é dispensado tal encadeamento, uma vez que seu objetivo é criar uma realidade estática, que independe de tal ordem de ocorrência.

A temporalidade é outra característica que distingue esses dois gêneros textuais. Em uma narração, essa característica se faz presente através do relato de fatos/eventos, encadeados numa ordem cronológica que não pode ser alterada aleatoriamente, sob pena de se inviabilizar a interpretação semântica original dessa narração particular e única, que é construída à medida em que o discurso narrativo progride. Num discurso narrativo, os eventos/fatos têm um encadeamento necessário, isto é, um enunciado tem que estar ligado aos precedentes e aos posteriores.

Na descrição, entretanto, o caráter temporal inexistente, já que o objeto de descrição é focado num momento determinado de tempo, sem progressão interna, o que torna possível a sua particularização. Nesse gênero textual, não há uma evolução da realidade construída pela linguagem, apenas o flagrante de um momento determinado dessa realidade.

Tal particularização, bem como a dinamicidade e a temporalidade são características ausentes no discurso dissertativo, já que este se pauta pelo aspecto de generalidade do sujeito e do objeto e pela atemporalidade, uma vez que cria uma realidade geral e inalterável.

Após o levantamento e análise dos recursos coesivos específicos de cada gênero

textual, passar-se-á à análise de outros recursos empregados pelos alunos-sujeito desta pesquisa na organização de seus textos escritos. Trata-se de recursos próprios da linguagem oral.

2.5 - Recursos da oralidade empregados no texto escrito

Alguns recursos coesivos próprios da modalidade oral da linguagem foram empregados na organização dos três gêneros textuais aqui analisados. Tais recursos pertencem aos níveis semântico e sintático e se materializaram na seleção de alguns itens lexicais (verbos, adjetivos, expressões cristalizadas) e de alguns processos sintáticos de concordância verbal e de coordenação entre orações.

No trecho a seguir, a pro-forma pronominal eles aparentemente não soa adequada por não ter um antecedente masculino plural ao qual pudesse ser relacionada anaforicamente e por não haver coerência semântica⁴ entre aquela pro-forma e o único sintagma nominal masculino plural "recursos suficientes" presente no período em que está inserido. Veja-se:

"As queimadas podem ser detidas pelo Ibama mas o Ibama não tem recursos suficientes para acabar com estas queimadas, pois enquanto eles estão corrigindo um homem, mil 0 lá fora está desmatando e queimando". (DP - di - 5ª série).

No entanto, a falta de um antecedente explícito é apenas aparente, já que o aluno recorreu a um expediente da linguagem oral que, segundo Ilari et alii (inédito), caracteriza uma das "funções conexas à função anafórica", ou seja, aquela em que "o pronome remete a um conjunto de 'humanos' evocados a partir de um 'abstrato institucional'. Isto também poderia exemplificar a chamada concordância ideológica, ou silepse, segundo a gramática tradicional.

Novamente, a pro-forma pronominal anafórica eles, é empregada no trecho seguinte:

"No mundo existe muitas pessoas que vive queimando as matas, as florestas, os cerrados...Eles não estão vendo que é um perigo. Porque nós vamos respirar um ar poluído. Quando chegar os netos destas pessoas ou também os nossos filhos eles não vai ter oportunidade de ver as coisas. Porque já está tudo queimado." (R - di - 6ª série).

Esse emprego pode ter pelo menos duas explicações. A primeira seria classificada

⁴cf. Koch, op. cit., 1991.

pela gramática tradicional como uma concordância inadequada entre aquela pro-forma e o sintagma nominal definido plural "muitas pessoas" presente no enunciado anterior; a segunda seria aquela que essa mesma gramática tradicional denomina de concordância ideológica, ou "silepse", segundo a qual a concordância se faz "não com a forma gramatical das palavras, mas com o sentido, com a idéia que elas expressam" (Cunha, 1984:585). Dessa forma, no trecho acima, a pro-forma pronominal eles faz silepse de gênero com o sintagma nominal muitas pessoas, referindo-se aos trabalhadores (homens e mulheres) que labutam nas fazendas e sítios, em atividades braçais que envolvem, dentre outras, a de pôr fogo em algumas áreas para "prepará-las" para o futuro plantio. Essa avaliação parece ser atestada pela repetição do sintagma nominal estas pessoas no desenvolvimento do texto.

No trecho a seguir, o aluno faz uma concordância ideológica, ou silepse de gênero, entre a pro-forma pronominal ele e o sintagma nominal indefinido uma pessoa:

*"quando eu marco um goal eu fico alegre. quando uma pessoa marca um goal ele não fica alegre? Por isso eu também fico **alegre**."* (EM - d - 5ª série).

A flexão da pro-forma pronominal é feita em relação ao sexo do jogador, e autor do texto, e não ao sintagma nominal que está sendo substituído. O mesmo raciocínio parece aplicar-se à flexão do adjetivo alegre (**alegre**), numa clara concordância com o sexo do aluno que escreve o texto, já que se trata de um menino.

Nos trechos que seguem, pode-se observar, ainda uma vez, o emprego da pro-forma pronominal anafórica eles sem antecedente expresso sintaticamente, mas inferível semanticamente:

"A gente precisa levar a bola do outro lado no campo deles e quando chega lá precisa chutar a bola para o gol para ser gol e voltar para o meio de campo." (WP - d - 5ª série);

"E quando nos estávamos bem longe daquele terrível desastre apareceu um navio cargueiro e nos pedimos ajuda e eles nos ajudaram." (R - n - 6ª série).

No primeiro trecho, o antecedente inferível da pro-forma deles poderia ser o sintagma nominal os jogadores adversários; no segundo, um antecedente plausível seria os tripulantes do navio.

No trecho abaixo, ao lado do emprego da pro-forma pronominal tudo em função catafórica, pode-se observar o emprego do advérbio de negação não, aparentemente sem

sentido e fora de lugar.

Veja-se:

"Você sabe que quem purifica o ar é a árvore é a árvore que segura o solo, o tras alimento para nós, mas o homem não coloca fogo e acaba com tudo, com [a floresta] com [os animais]..." (EB - di - 6ª série).

Essa ocorrência, antes de representar um erro ou um desvio, ilustra mais uma influência da linguagem oral, que resume uma idéia contrária àquela expressa pelo conteúdo semântico do enunciado anterior, ou seja, nesse caso específico o aluno afirma que, apesar da grande utilidade e mesmo necessidade que as árvores representam para o homem, este insiste em desrespeitar a natureza e em destruí-la. Esse caráter adversativo do advérbio não é manifestado na oralidade por meio da entonação. Segundo Koch (1989:50), na oralidade, há outros elementos que não apenas os gramaticais que afetam o estabelecimento da coerência e, dentre eles, cita "a entonação e fatores prosódicos em geral, como velocidade e ritmo da fala".

As pro-formas adverbiais, lá e ali, geralmente, têm por função, respectivamente, substituir um sintagma nominal já mencionado ou indicá-lo cataforicamente. Em ambos os casos a função é de substituição. Porém, nos textos analisados há recorrência da pro-forma adverbial seguida por um sintagma adverbial que ela deveria substituir, como nos exemplos a seguir:

"Um empresário parou ali [na minha frente]..." (QR - n - 5ª série);

"Eu estava [lá na casa da minha tia]... minha prima chegou lá falando..." (LG - n - 6ª série);

"Eu tinham viajando para Bahia, [lá] na casa da minha tia..." (M - n - 6ª série).

Essa especificação de lugar antecipada pela forma genérica é um recurso coesivo muito comum na oralidade e com algumas manifestações na escrita.

Outra característica da oralidade presente entre as estratégias de coesão referencial é a comutação entre o sintagma nominal a gente e a pro-forma nós e o emprego do pronome você.

Segundo Ilari et alii, a expressão "a gente é sinônimo corrente de 'nós', é um sintagma nominal, mas com algumas peculiaridades... é um novo 'pronome pessoal' e típico da fala". Analisando o corpus do projeto NURC, os mesmos lingüistas concluíram que construções do tipo a gente e nós servem para marcar a indeterminação do sujeito, cuja interpretação resulta de um processo de "metáfora de pessoa", no qual "pronomes de uma

determinada pessoa (são) utilizados numa interpretação mais abrangente ou mais imprecisa". As mesmas observações valem para o pronome você(s) que "é para muitos falantes o verdadeiro pronome de segunda pessoa; serve para manobras significativas em que a referência não fica evidente ou, pelo menos, não é simples".

O emprego dessa expressão permite, ainda segundo aqueles lingüistas, a indeterminação da 3ª pessoa porque "o locutor se inclui no conjunto indeterminado de indivíduos a que faz alusão por meio de a gente".

Dentre os textos analisados podem-se exemplificar ocorrências do tipo discutido acima com os seguintes trechos:

"Um dia eu sonhei um sonho muito triste. Eu sonhei que meus pais tinham morrido. Mas morrido de desastre... Perder nossos pais é a pior coisa do mundo, Mas é lógico eles nos dão os calçados, as roupas, o dinheiro, os materiais escolares e etc. A gente tem que dá valor no que tem, porque tudo aquilo de importante que nós temos custou suor dos nossos pais." (L - n - 5ª série);

"Quando a comi percebi que tinha um gosto diferente dessas que agente compra..." (L - n - 5ª série);

"Meu esporte preferido é o futebol eu vou a casa dos meus colegas Para chamar eles para jogar bola. Mais dá um duro danado para marcar gol um parceiro toca para agente e nós temos que marcar o gol se agente não marcar os companheiros da gente fica muito triste..." (L - d - 5ª série);

"Eu gosto de jogar bola porque você corre o campo todo... para vencer você tem que fintar os jogadores do time de lá..." (A - d - 5ª série);

"O meu esporte é jogar bola e muito bom quando a gente entra na quadra... para a gente ganhar a gente precisa levar a bola do outro lado no campo deles..." (WP - d - 5ª série);

"Meu esporte preferido é futebol é muito bom a gente se diverte... E também jogando a gente faz exercício au mesmo tempo." (R - d - 5ª série);

"... ele não é um cão de raça e quando agente fala com ele sair de dentro de casa ele não obedese..." (SC - d - 6ª série);

"Eu tenho um cachorrinho que se chama pomgui... As vesis ele fais a gente sorrir muito com suas bagunça..." (PA - d - 6ª série);

"O karate e uma luta que mais as pessoas gostam de praticar para você ter a defeza pessoa para qualquer emergência você pode usar ele. O karate não pode ser usando se não for necessário semão pode até da cadeia se você majucar alguém e fratura." (KA - d - 6ª série).

Alguns dos textos narrativos produzidos pelos alunos da 5ª série sobre o tema "Era apenas um sonho" apresentaram uma característica comum, ou seja, o emprego do verbo

sonhar, que pode ser classificado⁵ ora como verbo intransitivo, com a acepção de ter sonho, fantasiar, devanear; ora como transitivo indireto, com a acepção de pensar com insistência, ter idéia fixa; e ainda como transitivo direto, com as seguintes acepções: ver em sonho, supor, imaginar. Na maioria dos textos produzidos pelos alunos da 5ª série, o verbo sonhar foi empregado nesta última acepção, como mostram os trechos a seguir:

"Um dia eu sonhei um sonho muito triste." (LK - n- 5ª série); *"Uma noite fui dormi e sonhei um sonho lindo."* (SM - n - 5ª série).

De acordo com Cunha (1984:482), tal regência verbal é possível porque "os verbos intransitivos podem, em certos casos, ser seguidos de objeto direto. De regra, isso se dá quando o substantivo, núcleo do objeto, é formado da mesma raiz ou contém o sentido fundamental".

Algumas ocorrências de pleonasma foram identificadas no corpus, conforme se vêem nos trechos a seguir transcritos:

"Um dia eu estava no trabalho trabalhando de colher milho na roça". (EM - n - 5ª série);

"E meu pai deseu lá enbaixo no rio e não viu nada..." (E - n - 6ª série);

"Aí quando eu estava chegando lá o cachorro correu atrás de mim e eu voltei para traz correndo..." (J - n - 6ª série);

"Patrícia era muito danada. chegou na fazenda, Patrícia subia para cima das árvores." (M - n - 6ª série);

"... vi uma cobra quase pizei em cima dela, levei um grande susto desi para baixo um pouco estava muito asustado." (LS - n - 6ª série).

Segundo Brandão (1963:826), esses são casos típicos de pleonasma semântico, "cujo sentido já está expresso num dos elementos da frase". Bueno (1958:445), por sua vez, refere-se ao pleonasma como "palavras desnecessárias para o sentido, mas, que repetidas, aumentam o vigor do modo de dizer".

O emprego desses pleonasmos identifica um recurso da oralidade na construção textual ao qual recorrem esses alunos e que, via de regra, são considerados e corrigidos como problemas de redação pelo professor.

No trecho a seguir, a seqüenciação dos fatos se estabelece entre a afirmação de estar no paraíso e a de não ter percebido tal fato:

"Uma noite fui dormi e sonhei um sonho lindo. O Sonhei que O estava no paraíso cheio de frutas passaros e todo tipo de amiais quando nem percebi estava pasciando no

⁵cf. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

paraíso." (SM - n - 5ª série).

A expressão quando nem percebi é típica da oralidade, porém na escrita provoca uma certa disfluência.

Dentre as formas de coesão referencial, encontra-se a construção de tópico marcado acompanhado por um mecanismo de substituição por meio da pro-forma pronominal, o "pronomo-cópia", fato característico da oralidade que se inscreve também na escrita. Tais construções, muito comuns na língua oral, também o são na língua escrita, formalmente classificadas como "pleonasma". Segundo Pontes (1987), a topicalização é um recurso estilístico muito usado pelos escritores portugueses, inclusive os mais antigos, em cujos textos construções pleonásticas e anacolutos são ocorrências normais.

Ainda segundo essa autora, é difícil estabelecer em português a distinção entre topicalização e deslocamento à esquerda estabelecida por Ross (1967), para o inglês. Para Ross, o deslocamento à esquerda se caracteriza pela presença do que ele chama de pronomo-cópia, enquanto que na topicalização tal pronomo está ausente.

Para Pontes (1987), tal distinção em português é problemática, já que nessa língua o emprego do pronomo é opcional, desde que sua elipse não cause dificuldade na identificação de seu referente. Assim, ressaltando a necessidade de estudos mais aprofundados quanto ao funcionamento dos pronomes, a autora define os dois fenômenos, acima mencionados, do ponto de vista discursivo: "Em termos de discurso, Top. (topicalização) é que poderia ser considerada como de mudança de tópico. Usa-se Top. para mudar de um tópico para outro, contrastando com o anterior, mas relacionado com ele" (Pontes, 1987:82), enquanto que o Deslocamento à Esquerda (D.E.) "é usado para dar continuidade ao discurso, sua função é eminentemente coesiva (1987:83 - grifos meus). Para essa mesma autora, a topicalização é um fenômeno presente não só na língua escrita como também na língua oral, fato que causa problemas a professores e alunos: a estes porque transpõem para a escrita estruturas do oral que, embora sejam admitidas e empregadas pelos escritores clássicos, não são aceitas pelo professor; àqueles porque "não seguem o uso dos bons escritores, mas as prescrições dos gramáticos" (id.:93). Ainda segundo a mesma autora, as construções de tópico ocupam o início da sentença devido ao seu papel funcional constante de anunciar o tema do discurso, mas nem por isso correspondem sempre ao sujeito da gramática tradicional. Esse fato se explica em razão de o tópico

ser dependente do discurso, ao passo que o sujeito gramatical é dependente da oração (id.:21).

Vejam-se os trechos seguintes:

"Um dia, [um menino muito ardeiro], ele não obedecia sua mãe..." (WA - n - 5ª série);

"... Ela é carinhosa comigo mas quem [ela] não conhece ela fica brava." (RB - d - 5ª série);

"[A minha cachorra] ela é toda malhada de marrom e amarelo." (MS - d - 5ª série);

"[O bilú] que é meu primeiro cão de estimação ele é alegre e a cor dele é cor ocre..." (SC - d - 6ª série);

"... [Eu] porenzebro eu já pratiquei varios tipos de esporte..." (KA - d - 6ª série)

Nos três primeiros trechos, os pronomes ele e ela são co-referentes ao tópico (pronome cópia) e têm a função de caracterizá-lo. Ainda segundo Pontes(1987), "quando o tópico é idêntico ao sujeito da S comentário, a ocorrência desse pronome é bem maior do que nos casos em que o tópico é co-referente a outros elementos da S comentário" (1987:26). No quarto trecho, há uma oração encaixada entre o tópico (O bilú) e o pronome-sujeito (ele), e, nesse caso, em virtude da distância entre o tópico-sujeito e o verbo a que está relacionado, o emprego do pronome-cópia tem a função de identificar seu referente (Pontes, 1987:26). No último trecho, a ocorrência do pronome-cópia parece ser apenas enfática, uma vez que, como afirma Pontes, no presente do indicativo, "a forma verbal é suficiente para identificar o referente" (1987:28).

Ao nível do léxico, podem-se exemplificar as ocorrências de certos lexemas da língua falada, alguns dos quais podendo ser considerados como exemplos de gíria. Vejam-se alguns deles:

"...então fui até uma floresta perto de casa e peguei uma baita de uma cesta..." (L - n - 5ª série);

"Um dia quase caí passei um apuro danado..." (W - n - 5ª série);

"... eu sonhei que meu pai tinha topado seu carro..." (P - n - 5ª série);

"Essa coisa no meu sonho continuou a correr atrás de mim mas só que eu corri, corri..." (C - n - 5ª série);

"...eu pensei que ela estava bem perto de mim mas só que não estava." (E - n - 5ª série);

"... ela foi...levar um convite para a festa que ia ter na casa dela só que era naquele mesmo dia...logo vi um rapaz muito simpático e educado...Quando nos estavamos conversando no bem bom chega a Mônica e atrapalha tudo... Logo mais tarde na base de onze e meia da noite fui embora." (D - n - 5ª série);

"E quando nos estavamos bem longe daquele terrível desastre apareceu um navio

cargueiro e nos pedimos ajuda e eles nos ajudaram isso era de noite e nos procuramos alguns lugares para nos descansarmos e eu dormi quando assustei já era dia." (R - n - 6ª série);

"No mês de setembro meu pai surgiu com uma conversa que tinha vendido a casa e íamos vir para Rondonópolis." (E - n - 6ª série);

"eu me dei de conta de (que) o rio era bastante fundo quase não dava pé..." (K - n - 6ª série);

"Eu e meu primo Ermeson levatamos cedo e ele foi tirar leite da vaca manhada e meu primo Sandro ficou com inveja e falou que ia tirar leite da vaca branca os dois eram papudos..." (A - n - 6ª série);

"Apeamos no asfalto e seguimos deapé." (C - n - 6ª série); "Cade seu tio mais seu irmão?" (C - n - 6ª série);

"Eu comecei a correr atrás do meu irmão e toca pedra e uma pedra acertou na costa dele." (C - n - 6ª série);

"Um dia quando eu estava indo para a casa da minha irmã que mora na fazenda a estrada estava muito ruim, era bacada em cima de bacada..." (I - n - 6ª série);

"...esperamos a noite inteira mas só foi chegar no outro dia..." (J - n - 6ª série);

"derrepente ouviram um barulho. Pedro e Marcos treparam numa árvore e começaram a tremer." (L - n - 6ª série);

"Quando eu acendi (a luz) que vie meu pai machugado eu comecei a chora..." (M - n - 6ª série);

"Eu só pedia para o meu pai comprar. Toda vez que pedir ele dizia de não ia comprar, eu só ficava com cara de tristeza." (S - n - 6ª série);

"Eu tenho um animalzinho de estimação...seu pêlo é preto e arrupiado." (L - d - 5ª série);

"...O não gosta de gato cachorro e outros animais mais grande do que ele... vive gritando parecendo uma banda de roquen rou." (Q - d - 5ª série);

"A minha cachorra... tem cada patona grande." (S - d - 5ª série).

Um outro fenômeno pode ser exemplificado com o trecho a seguir, no qual o aluno parece ter feito a passagem direta entre dormir e sonhar:

"Ontem a noite eu (?) acistindo televisão e depois fui dormi. Foi um sonho lindo! - Eu estava sonhando que estava brincando com todos os meus primos, primas e colegas." (AM - n - 5ª série).

Para interpretar tal fenômeno, a noção de "frame" parece ser adequada.

Segundo Van Dijk (1983), "frames", "scripts", "schemata" são estruturas de conhecimento armazenados no cérebro do indivíduo. Diz o autor:

"Basic to all these notions is the intuition that knowlegde must be organized in packets, that it cannot be represented simply as one huge interrelated network of nodes, but that there must be subsets of that network that can function as wholes" (Van Dijk, 1983:47).

De um modo geral, pode-se dizer que a estrutura de conhecimento do "frame" de dormir inclui entre outras atividades, vestir uma roupa adequada, escovar os dentes, puxar a colcha, deitar-se, adormecer e sonhar. Como algumas dessas atividades são óbvias, não é preciso citá-las passo a passo, já que estão implícitas no "frame" em questão. Por isso o aluno pôde fazer a passagem direta entre dormir e sonhar.

No trecho em questão, o aluno dá um salto, omitindo alguns verbos, como sonhar, por exemplo. A supressão de algumas informações veiculadas por tais itens lexicais e seus complementos é explicável, na pragmática, pelo conceito de conhecimento de "background", ou conhecimento partilhado. Assim, o aluno parece ter-se baseado num conhecimento partilhado sobre dormir e sonhar, omitindo o segundo verbo, por considerá-lo perfeitamente inferível em seu contexto.

Após a análise e discussão dos recursos empregados pelos alunos na organização de seus textos, passar-se-á ao capítulo 3, onde serão analisados e discutidos os problemas de inadequação identificados no corpus.

CAPÍTULO 3 - PROBLEMAS DE INADEQUAÇÃO

3 - PROBLEMAS DE INADEQUAÇÃO

Segundo Koch (1989), a coerência é o elemento responsável pela textualidade, isto é, a coerência é a responsável por transformar uma seqüência lingüística em um texto e não num amontoado aleatório de palavras. A mesma autora defende a proposta de que a incoerência só existe em/para determinada situação comunicativa, já que é sempre possível calcular um contexto em que um conjunto de enunciados faça sentido. Para a mesma autora, "a coerência... estaria no processo que coloca texto e usuários em relação, numa dada situação" (Koch, 1989:38). Este ponto de vista é perfeitamente compatível com o que propõe Teoria da Relevância, conforme será exposto no capítulo 4.

A autora observa que, na linguagem escrita, devido ao seu caráter específico, o emprego inadequado de elementos lingüísticos pode resultar no fenômeno denominado **Incoerência local**, resultante da seleção e emprego inadequados de "elementos da língua em seqüências menores, para expressar sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa" (Koch, 1991:35). A mesma autora dá como exemplos enunciados em que há mau uso de itens lexicais, de preposições e de informação extralingüística. A autora afirma, ainda, que essa incoerência pode ser semântica, sintática, estilística e pragmática, de acordo com Van Dijk e Kintsch.

Tais incoerências, todavia, não tornam o texto todo incoerente, embora dificultem sua interpretabilidade.

Entende-se, de acordo com Koch (1989) que possa haver casos de incoerência propriamente dita, mas, neste trabalho, o emprego desse termo está reservado para os casos de contradição flagrante, de acréscimo de informações não-relacionadas entre si e de falta de continuidade de sentido. Nos demais casos, quando se tratar de mau uso de operadores, de preposições e de itens lexicais, que não produzirem os resultados acima enumerados, falar-se-á de **inadequação**, apenas.

Este capítulo será dedicado à análise das inadequações detectadas nos textos produzidos pelos alunos de 5ª e 6ª séries.

Para Charolles (1988), a coerência da organização textual se divide em dois níveis, que ele chama de coerência microestrutural (local) e coerência macroestrutural (global). Para

esse autor, "a coerência de um enunciado deve ser conjuntamente determinada de um ponto de vista local e global" (1988:46), já que um texto pode ser microestruturalmente coerente e não o ser do ponto de vista macroestrutural.

No trecho que segue, o emprego da preposição com para introduzir o complemento do verbo sonhar provoca uma certa estranheza que, porém, não impede a interpretação do texto, como se observa agora:

"Numa noite quando fui dormir sonhei com um lindo sonho" (CR - n - 5ª série).

Tal inadequação poderia ser resolvida com a supressão da preposição mencionada, que resultaria num período semelhante a "numa noite quando fui dormir sonhei um lindo sonho" ou com a substituição do complemento verbal "'um lindo sonho'" pelo sintagma nominal "meus amigos", por exemplo, o que resultaria num período semelhante a "Numa noite quando fui dormir, sonhei com meus amigos."

Como se pôde notar nas seções precedentes, alguns alunos da 5ª série parecem ter seguido um "ritual" cristalizado em suas produções textuais, como por exemplo, começar o texto repetindo a estrutura lingüística do(s) título(s) sugerido(s). No tocante às narrações e descrições aqui analisadas, isto não se constituiu em problema, mas em relação às dissertações, tal situação se configurou diferentemente, já que esse procedimento resultou em redundância e inadequação das informações veiculadas no texto, como nestes trechos:

"O perigo das queimadas são muito perigoso para todo mundo..." (M - di - 5ª série);

"O perigo das queimadas pode ser fatal... O perigo das queimadas vem sendo fatal..." (CJ - di - 5ª série);

"O perigo das queimadas pode ser fatal para a natureza, os animais até mesmo ao ser humano do planeta terra". (RL - di - 5ª série).

No primeiro trecho, o SN "o perigo das queimadas" - na posição de sujeito da oração - pressupõe uma continuidade que não é dada pelo SN adjetival constituído pelo verbo ser e pelo adjetivo perigoso - são muito perigoso para todo mundo - já que a seleção do adjetivo perigoso torna a informação redundante, isto é, não acrescenta nenhuma informação nova ao enunciado. Nesse caso o aluno parece perceber a relação semântica entre perigo e consequência das queimadas, mas não consegue expressá-la por escrito e emprega uma forma pleonástica para realizar sua tarefa escrita.

No segundo caso, a inadequação advém do emprego do substantivo perigo para indicar a consequência da queimada: "o perigo das queimadas pode ser fatal". O emprego do adjetivo fatal reforça a suposição de que o aluno parece perceber corretamente o valor semântico do substantivo empregado, mas, ainda uma vez, não foi capaz de expressar sua intuição por escrito. Novamente o aluno emprega um adjetivo que se aplica ao segundo substantivo (consequência), mas não ao primeiro (perigo), provocando um efeito de "estranhamento" no leitor.

No terceiro trecho, a situação é idêntica àquela analisada acima: o aluno confunde perigo e consequência das queimadas e seleciona um adjetivo (fatal) que "combina" com o segundo substantivo (consequência) e não propriamente com o substantivo empregado (perigo). Além dessa inadequação, o aluno faz uma afirmação redundante ao referir-se ao "ser humano do planeta terra", já que esta informação não acrescenta nenhuma novidade ao texto.

As inadequações identificadas e analisadas até aqui são devidas à seleção lexical, isto é, referem-se à coerência semântica, ou seja, "à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto..." (Koch, 1991:37).

Segundo essa autora, uma incoerência local, ou uma inadequação lexical, como se optou por tratar os fenômenos identificados nos textos em análise, provoca uma quebra na expectativa do leitor do texto, que terá que fazer um esforço extra para dar continuidade à leitura e à compreensão, ou melhor, à interpretabilidade do texto. Porém, é preciso frisar que tal incoerência/inadequação não impede a interpretação global do texto, apenas a torna mais trabalhosa.

Nos textos dissertativos examinados nesta pesquisa, nos quais se manifestam algumas inadequações semânticas, os alunos parecem ter percebido a "direção" sugerida pelo(s) título(s) dos textos: uma avaliação das consequências das queimadas e da situação de exploração e miséria em que vivem os índios na região de Rondonópolis/MT (como de resto, em todas as regiões do país). Porém, a sua dificuldade parece ter-se materializado na organização escrita do texto, na adequação de sua experiência oral ao código escrito exigido pela escola.

Entre os textos dissertativos produzidos pelos alunos da 6ª série também foram identificadas algumas ocorrências de inadequação semântica. Diferentemente das ocorrências

em parágrafos iniciais do texto, resultantes da repetição da estruturas lingüística do(s) título(s), como apontado entre as dissertações da 5ª série, uma delas se apresentou no desenvolvimento do texto e mostrou, mais uma vez, a dificuldade do aluno em relação ao emprego do substantivo adequado, cujo valor semântico já tinha sido percebido por ele, como mostra o trecho transcrito:

"Um dos mais perigosos perigo das queimadas é o que furam o buraco de hozonéo" (AG -di - 6ª série).

Nesse trecho, a inadequação resulta, primeiramente, da seleção e da combinação dos itens lexicais perigosos e perigo no sintagma nominal sujeito do período. Esta combinação é redundante e poderia ser solucionada pela substituição daquele substantivo por efeito, conseqüência, resultado, por exemplo, já que a idéia que o aluno aparentemente quis expressar é a indicada por esses substantivos. Assim o sintagma nominal sujeito poderia ser parcialmente reescrito da seguinte forma: "um dos mais perigosos efeitos das queimadas..."

Outra forma de eliminar a inadequação desse trecho seria através da substituição do adjetivo perigosos por graves, sérios, preocupantes. Desse modo, o SN sujeito poderia ser reescrito como "um dos mais preocupantes perigos das queimadas..."

Porém, nesse trecho, a inadequação semântica não se limita aos elementos que compõem o sintagma nominal sujeito do período, já que seu complemento verbal, representado pela oração subordinada predicativa, também apresenta problemas de seleção e combinação lexical entre o verbo furar e o objeto buraco de hozonéo. A combinação desses dois itens resulta em uma redundância - "é o que furam o buraco de hozonéo" - o que seria classificado como pleonismo vicioso pelas gramáticas tradicionais. A inadequação é gerada pelo emprego do verbo furar e do objeto desta ação - o buraco - que, na realidade, já é o resultado de uma possível ação de furar. O aluno emprega o substantivo buraco em lugar de camada de ozônio, não fazendo distinção entre o resultado da ação de furar, isto é, o buraco, e o objeto que sofre esta ação, ou seja, a camada de ozônio. Essa inadequação tanto pode resultar da falta de informação precisa a respeito do assunto, como de dificuldade de redigir o texto, como parece ter ocorrido nos exemplos anteriores.

Pode-se notar no trecho em análise a dificuldade de utilização de um recurso lingüístico tipicamente dissertativo, ou seja, a nominalização (cf. Perroni, 1990). Para o aluno

foi mais fácil empregar uma oração subordinada, com sintagma verbal e sintagma nominal, que recorrer à nominalização do verbo furar, o que poderia ter como resultado um trecho mais adequado, semelhante a "um dos mais preocupantes perigos das queimadas é o furo na camada de ozônio que protege o planeta".

Uma outra manifestação de inadequação semântica foi registrada naqueles textos. Ainda que se localize no parágrafo inicial do texto em que ocorre, tem origem diferente daquela inadequação identificada nos textos dissertativos da 5ª série. Enquanto lá a inadequação resultava da repetição das estruturas lingüísticas sugeridas como título das redações, aqui ela resulta unicamente da seleção inadequada de uma expressão lingüística não-analisada. Veja-se:

"Os índios vivem numa situação muito difícil, eles vivem nas florestas, comem tudo o que for necessário" (SF - di - 6ª série).

A seleção da expressão tudo o que for necessário parece não ser adequada ao contexto, já que, de fato, os índios comem tudo o que está à disposição, o que não significa, necessariamente, que corresponda a tudo o que é o necessário. A inadequação parece ter sua origem no emprego de uma expressão lingüística mais rotineira (tudo o que é necessário) em lugar de uma expressão realmente construída pelo aluno (tudo o que está à disposição). Este exemplo ilustra mais uma vez a incorporação de um discurso pronto.

Outra ocorrência de inadequação, desta vez de ordem sintática, pode ser detectada nos trechos seguintes:

"As queimadas acabam com tudo, até com o verde da terra que são as árvores, as matas etc... É bom a gente preserva a natureza porque o perigo das queimadas pode ser muito fatal para nossa terra" (RB - di - 5ª série).

No primeiro trecho, o emprego do operador argumentativo até parece criar uma contradição entre o fenômeno das queimadas e o "objeto" dessas queimadas (as matas, as árvores), pois, segundo Koch (1987b), alguns operadores argumentativos, dentre eles o até, servem para estabelecer "a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão" (Koch, 1987b: 106 - grifos meus). No trecho em análise, parece mais adequado o emprego do advérbio principalmente, que indica o alvo imediato das queimadas (as árvores, as matas), sem excluir outros alvos possíveis. Na sequência, o emprego do advérbio muito parece inadequado por ligar-se a um adjetivo (fatal) cujo valor semântico,

neste contexto, denota inevitabilidade e não admite um intensificador.

Outro exemplo de inadequação sintática pode ser observado no seguinte trecho:

"As queimadas ocorre para todas as cidades do Brasil" (RC - di - 5ª série),
em que o aluno seleciona a preposição para em lugar de em.

A inadequação resultante do emprego de determinados itens lexicais que levam a um estranhamento frente ao texto produzido pode ser exemplificada, ainda, com os seguintes trechos:

"O dia que queima mais é na seca" (RC - di - 5ª série);

"Elas (as queimadas) só acontecem para realizar o desmatamento e mortes de animais" (RF - di - 5ª série);

"Mas se for preciso derrubar plante novamente para que as plantas possam progredir" (C - di - 5ª série).

No primeiro trecho, o aluno confunde dia com época do ano. No segundo, o verbo realizar tem dois complementos verbais: o desmatamento e a morte dos animais, dos quais apenas o primeiro se adequa ao verbo citado. Para solucionar essa inadequação originada pela atribuição de diferentes complementos verbais ao mesmo verbo, há, pelo menos, duas alternativas: a) ou substituir o verbo realizar pelo verbo provocar, por exemplo, que admite os dois complementos; b) ou inserir esse mesmo verbo antes do último complemento verbal. Já no último trecho, os verbos crescer, sobreviver parecem mais adequados ao contexto.

Dentre os textos dissertativos produzidos pelos alunos da 6ª série, as ocorrências de inadequação foram menos acentuadas, como se vê na análise a seguir. Tais inadequações se devem tanto à falta de informações extralingüísticas sobre o tema, quanto à seleção e emprego de itens lexicais. Alguns alunos parecem ter "pinçado" partes de informações que eles podem ter lido em jornais e revistas, ou ouvido através dos meios de comunicação social, como a televisão e o rádio, ou mesmo em conversas entre amigos na escola. Novamente pode-se observar a incorporação de discurso do outro (cf. fl. 86, deste trabalho). A dificuldade do aluno parece ser a de processar as informações de que dispõe e adequá-las a uma atividade baseada no código escrito. Vejam-se os exemplos:

"As queimadas são muita perigosa para os animais para o homem também porque as queimadas polui o ar e aumenta o buraco de hozonéo" (A - di - 6ª série);

"A queimada é um perigo para nossa ecologia porque destroi muita árvores que vem nascendo" (JB - di - 6ª série);

"As queimadas esta sendo um perigo para o mundo, para os planetas, atmosfera etc" (IC - di - 6ª série).

No primeiro trecho, o aluno se confunde ao afirmar que o buraco é de ozônio e não que está localizado na camada de ozônio; no segundo, o determinante nossa parece indicar que o aluno considera ecologia como sinônimo de floresta. Já no terceiro, o aluno relaciona diferentes informações sobre os danos causados pelas queimadas, num contexto em que as expressões usadas parecem redundantes entre si. A redundância entre tais informações encontra-se no emprego simultâneo dos sintagmas o mundo, o planeta, a atmosfera. Nesse contexto, o sintagma nominal o mundo poderia funcionar como uma espécie de "hiperônimo" contendo os demais sintagmas mencionados pelo aluno: o planeta, a atmosfera. Porém, ainda assim a construção permaneceria obscura, porque não está claro o sentido atribuído pelo aluno ao sintagma o mundo.

No trecho a seguir pode-se identificar outro exemplo de inadequação eminentemente semântica:

"Na fazenda os donos delas querem destruir as árvores para construir pastos para as vacas..." (SC - di - série).

Nesse caso, o verbo construir está sendo usado em lugar de plantar (plantar pastos para as vacas).

No trecho que segue, novamente a pro-forma anafórica a causa uma certa estranheza, já que sua interpretação remete a um sintagma nominal que não corresponde à realidade textual que a aluna quis criar:

"...aquelas frutas gostosas me deixaram com água na boca, então fui até uma floresta perto de casa e peguei uma baita de uma cesta, cheias de coisas gostosas e fresquinha, quando-a comi percebi que tinha um gosto diferente dessas que agente compra" (LC - n - 5ª série).

Aqui a pro-forma pronominal a retoma o sintagmam nominal uma baita de uma cesta, cheias de coisas gostosas e fresquinha, podendo levar à interpretação equivocada de que a cesta tenha sido o objeto da ação de comer e não seu conteúdo (frutas gostosas e fresquinhas).

No trecho a seguir, uma certa inadequação sintática é provocada pelo emprego do verbo pronominal divertir-se e do sintagma nominal a gente, em função de objeto direto. Veja-

se: *"Meu animalzinho de estimação é um piriquito... eu gosto de jogar agua nele e ele fica alegre ele é verdinho ele se diverte muito a gente. (A - d - 5ª série)*

Há, pelo menos, duas explicações para esta incoerência: a) o aluno omitiu a preposição com e b) o aluno empregou um duplo complemento verbal (se e a gente), comprometendo a interpretação do texto, isto é, não esclarecendo se o periquito se diverte ou se ele diverte as pessoas que o rodeiam.

Outros exemplos de inadequação podem ser mencionados.

Vejam-se alguns deles:

"O bilú...não gosta de tomar banho 0 sò come se estiver carne no meio da comida e ele não é um cachorro de raça e quando a gente fala com ele sair de dentro de casa ele não obedece" (SC - d - 6ª série).

A primeira inadequação, de ordem semântica, é representada pela seleção e emprego do verbo estar em lugar de ter, e a segunda, de ordem sintática, é resultante do emprego da preposição com em lugar de para.

No trecho seguinte, a inadequação sintática resulta do emprego do adjetivo medroso, que dispensa qualquer complemento, em lugar da expressão ter medo. Veja-se:

"Ringo é um animal muito bonito e metroso de barulho quando 0 solta foguete" (SF - d - 6ª série).

Se o aluno opta por medroso, a expressão de barulho é empregada redundantemente; se opta por de barulho, deveria ter usado a expressão com o verbo ter acompanhado do substantivo medo. Nesse trecho, ainda, pode-se observar uma inadequação sintática, expressa pela atitude do aluno ao querer marcar a indeterminação do sujeito do verbo soltar (quando soltam foguete), flexionando-o na terceira pessoa do singular, sem o índice de indeterminação do sujeito.

A inadequação semântica também pode ser identificada nestes outros trechos:

"Meu esporte preferido é o futebol. O futebol destaca-se de 12 jogadores de cada lado 11 na linha e um no gol... também possui o técnico de cada time" (LS - d - 6ª série);

"O basquete é composto de uma equipe de 10 jogadores mas apenas cinco entram na quadra... com cinco cometida em cima de um mesmno jogador ele está fora isto significa está fora do jogo" (LS - d - 6ª série).

No primeiro caso, a inadequação se deve ao emprego do verbo destacar-se em lugar de compor-se, por exemplo, e do sintagma nominal o futebol, genericamente empregado

para identificar o esporte, em lugar do sintagma nominal cada time, por exemplo, o que restabeleceria a coerência textual e facilitaria o processo de interpretação do texto por parte do leitor. Além disso, o aluno dá uma informação equivocada quanto ao número de jogadores que compõem cada time de futebol: na verdade, são 11 (onze) atletas - 10 (dez) na linha e 01 (um) no gol. Na sequência, o verbo possuir é inadequadamente empregado em lugar de haver/existir. Algumas modificações poderiam resultar em uma sequência mais adequada, como, por exemplo, o seguinte período: "Cada time de futebol compõe-se de 11 (onze) jogadores: 10 (dez) na linha e 1 (um) no gol.

No trecho seguinte, o verbo compor é inadequado neste contexto, por estar relacionado ao sintagma nominal, com função de sujeito, o basquete que representa o esporte e não o time de basquete, como parece ter sido a intenção do aluno. Na sequência do texto, a expressão em cima de leva à interpretação de que o jogador que sófrer cinco faltas estará fora da partida, o que não corresponde às regras do jogo de basquete, já que é aquele que praticar cinco faltas que será substituído na equipe. Essas inadequações poderiam ser solucionadas, por exemplo, com as seguintes alterações: "O time de basquete é composto por uma equipe de 10 (dez) jogadores, mas somente 5 (cinco) entram na quadra para jogar... com cinco faltas cometidas pelo mesmo jogador, ele está fora, isto significa que ele está fora do jogo".

No trecho a seguir, a concordância nominal de número é responsável pelo "estranhamento" causado pela descrição física do animal:

"Meus animais são: dois coelhos. Um recebe o nome de branquinho e o outro de fofinho. Primeiro: O tem orelhas grandes, O rabinhos pequenos, ele é fofinho, seus pés são pequenos ..." (M - d - 6ª série).

Tal concordância (rabinhos pequenos) parece ter sido favorecida pelo co(n)texto lingüístico em que a descrição se insere, isto é, "duas orelhas", "dois pés".

No trecho abaixo, causa estranhamento ao leitor o resultado do emprego das locuções verbais começar a sonhar, precedida pelo verbo ir, e ficar sonhando. Tais locuções passam a falsa idéia de que sonhar possa ser uma atividade programada e/ou previsível e não espontânea. Se não, veja-se:

"tomei banho e foi janta e depois eu assisti as novelas das seis e das sete aí eu foi dormi e aí eu foi começar a sonhar um sonho tom bonito eu comecei a sonhar que eu

tinha ganhado um carrinho muito lindo que eu sempre queria ganhar ai eu fiquei sonhando sonhando eu Dormi foi muito bom para mim porque eu fiquei sonhando muito gostoso ai quando já estava quase amanhecendo a minha mãe me chama para ir para a aula [eu pensei que era verdade mas Era apenas um sonho]" (A - n - 5ª série).

Como já mencionado, a inadequação semântica resulta, entre outras coisas, da seleção e combinação inadequadas de itens lexicais para expressar o conteúdo pretendido pelo falante/escritor. Alguns dos trechos que seguem, retirados de textos descritivos, exemplificam essa afirmação:

"Meu animalzinho de estimação é um cachorro... ele também quando está em sua casinha fica pulando e andando em cima da parede..." (CC - d - 5ª série);

"Pedro olhou para o lado deles e viram o ninho do leão" (L - n - 6ª série).

No primeiro trecho, o aluno emprega os verbos pular e andar que violam restrições de combinação de sintagmas nominais e sintagmas verbais do ponto de vista semântico, propriamente dito, por se combinarem com o nome parede; no segundo caso, o emprego da palavra ninho seria adequada se se tratasse de aves, não de leões, já que estes têm tocas e não ninhos.

A pro-forma, por definição, exige um termo substituído, portanto um termo antecedente (anáfora) ou um conseqüente (catáfora), ao qual possa ser relacionado sintática e semanticamente. Em alguns poucos casos, os alunos iniciaram o texto com a pro-forma pronominal ele e não indicaram, no desenvolvimento do mesmo, um elemento que satisfizesse a condição acima, como nos seguintes trechos:

"Ele é peludo feroz e é muito brincalhão.Ele representa muita felicidade para mim. Ele faz muitas coisas que me fazem rir.Ele me deixa muito desanimado quando come animais indefesos principalmente gatos. E as vezes passo o meu tempo todo com ele" (R - d - 5ª série);

"Ele é verde; pequeno; ele come muito fubá; as azas dele são amarelas" (AM - d - 5ª série).

Esses exemplos ilustram, também, a influência da oralidade na escrita. Segundo Charolles (1988), tal ocorrência pode caracterizar o emprego de um pseudo-catafórico, segundo o qual "um pronome de início introduzido como um exofórico situacional é reavaliado a posteriori segundo um sistema de recuperação com ingerência enunciativa" (1988:50). A esse respeito, diz ainda o autor:

"diante de uma tal ocorrência, a única solução consiste então em

recuperar o pronome da 3ª pessoa como remetendo exoforicamente a um indivíduo... o qual deve-se supor que foi citado anteriormente ou que é perfeitamente conhecido do emissor e do receptor. Se tal interpretação não for possível, "ele" é percebido como um afórico puro cuja aparição abre um vazio na seqüência e quebra seu desenvolvimento contínuo" (Charolles, 1988:50).

Conforme se afirmou no início deste capítulo, o termo incoerência seria reservado para alguns casos muito específicos. A análise dos textos mostrou que tais ocorrências foram poucas. A seguir ver-se-ão aquelas identificadas no *corpus* de análise.

Neste trecho, a incoerência local, de ordem semântica, resulta da combinação entre dois substantivos com valor de negação, a saber falta e desemprego. Desta combinação nasce uma afirmação, que se converte em um argumento falacioso no texto do aluno, cuja pretensão é, exatamente, negar esta afirmação, como se pode depreender desta passagem:

"Os índio estão passando nesta época do ano pela uma situação muito tragica cada ves o territorio deles estão acabado porque o homem estão envadido por falta de desemprego e na procura do ouro" (WP - di - 5ª série).

Aqui, a intenção do aluno parece ter sido a de justificar a invasão das áreas indígenas, argumentando que a falta de emprego (e não a falta de desemprego) e a procura de ouro são duas razões que levam o homem branco a invadir terras indígenas.

A contradição, que é um fator que dificulta o processo de interpretação do texto, está presente nos seguintes trechos:

"ele se chama torto; se chama torto porque tema perna torto; são dois pássaros muito felizes" (AM - d - 5ª série);

"Meu animalzinho de estimação é um cachorro... ele é bravo com as pessoas estranhas mas ele é tão bravo que as vezes estranha seus conhecidos e avança" (CC - d - 5ª série);

"Eu tenho um animalzinho de estimação ele é muito gordo... ele come toda hora, eu gosto muito dele ele tem 2 aninhos. Ele é lindo eu a amo" (LK - d - 5ª série).

No primeiro trecho, há a descrição de um único periquito que é retomado pelo sintagma nominal dois pássaros, enquanto que no segundo há um conflito entre as informações relativas ao fato de o animal ser bravo com pessoas estranhas e avancar em pessoas conhecidas. No último trecho, a pro-forma pronominal anafórica a não concorda em gênero com o sintagma nominal indefinido nem com as pro-formas nominais (ele/dele) antecedentes, todas flexionadas no masculino. A concordância nominal da pro-forma anafórica a seria

devida ao fato de se tratar de um animal fêmea? Em caso positivo, isso deveria ter sido esclarecido pelo aluno.

Neste outro trecho, a incoerência é resultado de uma ruptura na sequência temporal dos fatos narrados, ou seja, contar o sonho ao pai e este já saber do sonho do filho, antes mesmo que lhe fosse contado:

"... eu fui jantar e depois fui dormir e sonhei bastante e quando amanheceu o dia eu fui contar o sonho para meu pai. Foi um sonho muito bom e feliz. E meu pai já estava sabendo e ele também ficou feliz..." (EM - n - 5ª série).

Nesse trecho, a incoerência resultou do emprego inadequado de um período coordenativo. Se, ao invés desse recurso sintático, o aluno tivesse empregado uma oração subordinada temporal, como por exemplo, "quando meu pai ficou sabendo, ele também ficou feliz", não haveria tal incoerência local.

Uma das causas de incoerência local é a inadequada flexão verbal, que pode comprometer a identificação do referente, como no trecho abaixo, em que há um referente sintático da elipse verbal que não corresponde ao referente semântico que é apresentado no desenvolvimento do texto. Veja-se.

"Um grande susto que nossa família levou quando minha tia tinha telefonado para a outra minha tia que 0 tinha matado meu tio" (JB - n - 6ª série).

Uma leitura menos atenta deste trecho poderia levar à interpretação de que a outra minha tia seria o referente da elipse pronominal da locução tinha matado sendo, portanto, a assassina. Ora, o aparente objetivo do aluno era marcar a indeterminação do sujeito naquele ponto do texto, o que se daria pela flexão do verbo na terceira pessoa do plural, modo pelo qual a coerência local poderia se restabelecida. A incoerência deste trecho deve-se, ainda, à ausência de uma oração expressando finalidade, cujo núcleo poderia ser o verbo avisar, por exemplo, para completar o sentido da locução ter telefonado, o que complementaria, também o sentido pretendido pelo aluno.

Ainda no mesmo trecho, percebe-se uma inversão entre a posição do sintagma nominal definido sujeito e do sintagma objeto, provocada pelo emprego do conectivo relativo que, o que também causa algum "estranhamento" ao leitor. A locução verbal tinha telefonado poderia ser substituída pelo pretérito perfeito simples - telefonou - "que indica um processo completamente concluído em relação ao momento em que se fala" (Faraco & Moura,

1988:238), como é o caso do fato narrado pelo aluno em seu texto.

Dessa forma, sanadas as inadequações apontadas nesse trecho, ele poderia ser reescrito do seguinte modo, por exemplo: "Nossa família levou um grande susto quando minha tia telefonou para minha outra tia para avisar que tinham matado meu tio".

Na sequência do texto produzido por esse mesmo aluno, lê-se o seguinte:

"mas nos descobrimo os assacino so que ele fugiram. Emcrusivéis tem encruído algumas pessoas da delegacia que pediram transferencia de delegacia. Comedo de nossa familia se vingar. Um dia eles faz com uma pessoa bem de situacoes e essa pessoa faz a vinganca por todos nós" (JB - n - 6ª série).

Nesse trecho, observa-se que a pro-forma pronominal anafórica eles retoma, sintaticamente, o sintagma nominal definido os a assacino e, ao mesmo tempo, retoma semanticamente o sintagma nominal não-definido algumas pessoas da delegacia que, por sua vez, reitera aquele sintagma. Nesse último caso, há uma concordância por silepse de gênero entre a pro-forma anafórica eles e o sintagma nominal algumas pessoas da delegacia.

Como a análise até aqui desenvolvida mostrou, os maiores problemas que os alunos apresentam em seus textos não dizem respeito à produção de um todo coerente, mas são de adequação à norma culta escrita, o que só poderá ser resolvido com atividades orais e escritas que privilegiem as maiores dificuldades apresentadas por esses alunos.

CAPÍTULO 4 - GÊNERO TEXTUAL E TEXTOS NÃO-PREVISTOS

4 - GÊNERO TEXTUAL E TEXTOS NÃO-PREVISTOS

4.1 - Sobre os textos não-previstos

A hipótese de que o título sugerido para a produção textual dirigiria para o gênero esperado pela pesquisadora confirmou-se na totalidade dos textos narrativos e na grande maioria dos textos descritivos e dissertativos produzidos pelos alunos-sujeito desta pesquisa. No entanto, alguns poucos textos não-previstos foram identificados no *corpus* analisado. De um total de 156 (cento e cinquenta e seis) textos, apenas 08 (oito) foram identificados como não-previstos.

Esses textos não-previstos, ou "desviantes", resultaram das propostas envolvendo os gêneros descritivo e dissertativo. Deve-se esclarecer que apenas dois desses textos fugiram tanto da proposta do tema como também do gênero textual sugerido pelo título. Os demais, em número de seis, fugiram apenas do gênero textual esperado.

A análise de tais textos permite identificar dois tipos de explicação para a não-realização da atividade escrita no gênero esperado pela pesquisadora e sugerido pelo título. São eles:

- a) recurso ao processo de "colagem", denotando falta de autoria;
- b) emprego inadequado do tempo verbal próprio a cada gênero textual.

Cada uma dessas ocorrências será analisada na seção 4.3.

Antes de começar a análise dos textos classificados como "não-previstos", faz-se necessário apresentar a teoria que será usada para explicar tais ocorrências. Trata-se da Teoria da Relevância, defendida por Sperber & Wilson, em sua obra de 1986.

4.2 - A Teoria da Relevância

Todos os casos de fuga da proposta original da pesquisadora parecem poder ser explicados pela Teoria da Relevância, defendida por Sperber & Wilson, em sua obra de 1986. É importante salientar que, embora essa teoria tenha sido formalizada para explicar os processos de interpretação e compreensão da comunicação oral, considera-se que ela tenha uma

contribuição igualmente importante para o entendimento da produção textual escrita. Por essa razão, optou-se por resumi-la aqui e por tentar ilustrar como se aplicaria à análise de alguns textos.

A Teoria da Relevância, dentro da pragmática não-tradicional, emprega a noção de efeito contextual, que é condição essencial para descrever o processo de compreensão. Para Sperber & Wilson (1986), há um princípio básico que dirige o comportamento dos humanos e a partir do qual eles processam os fenômenos comunicativos: é o Princípio da Relevância. Tal princípio envolve falante e ouvinte à medida em que sugere que qualquer atitude comunicativa do falante, mesmo a mais simples, é suficiente para atrair a atenção de um ouvinte em um determinado contexto. Segundo essa teoria, a interpretação de um enunciado se dará pelo acréscimo de uma informação do contexto ambiental, imediatamente observável, ao contexto em questão, e pela hipótese de que o falante está sendo maximamente relevante ao produzir tal enunciado.

Para esses autores, o contexto é entendido não como o mundo real, nem como o co-texto discursivo, mas como um conjunto de crenças/conhecimentos (ing. "assumptions") armazenados na memória ou percebidos no mundo real. Os autores assim definem o termo assumptions: "thoughts treated by the individual as representations of the actual world (as opposed to fictions, desires, or representations of representations)" (Sperber & Wilson, 1986:2).

Para os autores, a relevância é uma propriedade derivada não apenas de relações entre enunciado(s) e um contexto ou discurso, mas derivada, também, da observação do ambiente, da memória e da inferência. A seleção do contexto é dirigida pela busca da relevância.

Para Sperber & Wilson, uma informação é relevante para alguém se esta produz efeitos contextuais em um determinado contexto acessível ao ouvinte. Afirmam eles:

"the notion of a contextual effect is essential to a characterisation of relevance. We want to argue that having contextual effects is a necessary condition for relevance... the greater the contextual effects, the greater the relevance" (Sperber & Wilson, 1986:119).

Da combinação entre uma informação nova e uma informação velha, isto é, já conhecida do ouvinte, nasce o que Sperber & Wilson chamam de implicação contextual. Para eles,

"contextual implications are contextual effects: they result from a crucial interaction between new and old information as premises in a synthetic implication" (1986: 109).

Afirmam mais adiante os autores: "Contextual implication, as we have defined it, is a relation between a synthetic implication and one of the premises used in deriving it" (Sperber & Wilson, 1986:112).

As implicações contextuais decorrentes dessa combinação definem a relevância da informação nova acrescida ao contexto de crenças já existentes para algum interlocutor.

Além das implicações contextuais, há dois outros tipos de efeito contextual: a) o reforço de uma crença existente e b) a contradição e eliminação de uma crença.

Para Sperber & Wilson, uma crença varia em sua força. Assim, uma crença qualquer é reforçada quando uma nova informação fornece mais evidências em favor dessa mesma crença. De acordo com os autores, quanto mais crenças uma informação nova reforçar, e quanto mais as reforçar, maior relevância ela terá no contexto. Dessa forma, consideram a implicação contextual como "um caso especial de efeito contextual" (1986: 112). O reforço contextual se caracteriza, desse modo, como o segundo tipo de efeito contextual, ao lado da implicação contextual.

O terceiro tipo de efeito contextual elencado pelos autores é a contradição. Esse efeito contextual existe quando uma nova informação adicionada ao contexto vincula-se negativamente a uma crença já existente. Segundo Sperber & Wilson, quando uma contradição é descoberta, a crença mais fraca é eliminada. Dizem eles:

"The contextualization of a new assumption in a context which contradicts it can result in the rejection, not of an assumption already present in the context, but of some or all of new information itself" (1986:115).

De acordo com os mesmos autores, a crença mais forte é relevante precisamente porque contradiz uma crença existente, e quanto mais crenças ela elimina, e quanto mais fortes elas forem, maior será a sua relevância.

Como uma crença pode ter efeito contextual em relação a outras crenças?

A relevância está diretamente relacionada aos efeitos contextuais provocados por um enunciado em um dado contexto. Assim, uma crença expressa por um enunciado será

totalmente relevante para um interlocutor à medida em que ela, processada em determinado contexto e relacionada a ele, acrescentar-se às suas crenças anteriores, já processadas. O processamento dessa nova crença provocará efeitos contextuais relevantes se exigir menor esforço e resultar em maiores efeitos contextuais.

Por outro lado, uma informação será irrelevante, portanto não provocará efeito contextual, para determinado interlocutor, em três situações: a) quando não estiver relacionada ao contexto; b) quando for redundante, isto é, quando já fizer parte do contexto e não puder ser reforçada; c) quando for contraditória, isto é, quando for inconsistente com outras crenças existentes, mas, deve-se salientar, quando não for suficientemente forte para modificá-las.

Entretanto, como afirmam Sperber & Wilson, a falta de efeito contextual relaciona-se apenas à crença explicitamente expressada por determinado enunciado e não ao fato de um locutor escolher expressar-se por meio de uma crença irrelevante. Ao contrário, esse tipo de comportamento comunicativo pode ser altamente relevante. Pense-se, a título de ilustração, na seguinte situação: A é um professor e B é um funcionário público estadual. Ambos são amigos e estão conversando animadamente sobre amenidades. Em dado momento, trava-se o seguinte diálogo:

A: _ Qual é o seu salário?

B: _ As previsões da meteorologia são de frio para todo o final de semana.

A resposta de B, aparentemente sem nenhuma adequação à pergunta de A, é altamente relevante nesse contexto, pois produz uma implicação contextual decisiva para a interpretação do sentido intencionado pelo falante B, qual seja: "eu não quero falar sobre o assunto salário".

Ao produzir uma implicação contextual em determinado contexto, uma informação provoca, necessariamente, um efeito contextual, que é o alicerce da Teoria da Relevância. Assim, pode-se afirmar que a resposta de B, na ilustração acima, é altamente relevante nesse contexto, já que, de forma polida este dá a entender a seu interlocutor que ele não quer discutir sobre o assunto "salário". A relevância da informação de B é determinada pela opção do falante por uma resposta aparentemente irrelevante para se expressar, já que não relacionada diretamente à pergunta anterior. É exatamente dessa opção que nasce a relevância de sua resposta. Esse fato comprova a afirmação de que um enunciado é relevante se, e apenas se,

estiver relacionado, de alguma forma, ao contexto. Dessa forma, pode-se dizer que uma crença irrelevante, isto é, uma crença sem efeito contextual, só pode ser assim classificada em um contexto determinado. Disso decorre que uma condição necessária e suficiente de relevância é provocar efeito contextual.

No entanto, o efeito contextual, em que pese sua importância na atribuição de relevância a um enunciado, não é o único fator implicado na definição desse fenômeno.

De acordo com Sperber & Wilson, a busca de relevância pode ser comparada a um sistema de "custo-benefício", o que determina graus de relevância comunicativa, definidos em termos de efeito contextual e esforço de processamento. Desses dois elementos, o primeiro - o efeito - tem valor positivo; o segundo - o esforço - tem valor negativo. Assim, a atribuição de relevância resulta do equilíbrio entre efeitos contextuais e esforço de processamento: quanto menor o esforço de processamento exigido, e quanto maiores os efeitos contextuais resultantes, mais relevante é a informação.

Os graus de relevância são determinados pelo esforço de processamento dispendido na busca da implicação contextual, isto é, dadas várias alternativas para suplementar uma informação, a mais relevante será aquela que exigir menor esforço de processamento para sua derivação. Por outro lado, dadas duas informações envolvendo o mesmo esforço de processamento, a mais relevante será aquela que tiver maiores efeitos contextuais.

Um problema que se coloca para todas as teorias pragmáticas tradicionais é o da seleção do contexto. Afinal, o contexto é dado ou escolhido?

A Teoria da Relevância difere das abordagens pragmáticas tradicionais quanto ao tratamento dado à noção de contexto.

Para as teorias pragmáticas tradicionais, o contexto para compreensão de um certo enunciado é determinado antes desse processo de compreensão. Assim, uma "crença" explicitamente expressa por um enunciado é vista como combinada com um contexto presente na mente do ouvinte no início do ato de enunciação, incluindo o conjunto de "crenças" explicitamente expressas pelos enunciados precedentes no diálogo.

A Teoria da Relevância, por sua vez, inclui não apenas os enunciados precedentes no diálogo, mas também suas implicaturas como constituintes do contexto de compreensão. Além disso, considera também os conhecimentos enciclopédicos ligados a algum conceito

usado nos enunciados anteriores e nos novos enunciados, bem como os conhecimentos enciclopédicos ligados a alguns conceitos usados nas "crenças" contidas nos conhecimentos enciclopédicos já adicionados ao contexto.

Para Sperber & Wilson (1986), os interlocutores tentam maximizar a relevância de qualquer informação nova, derivando tantos efeitos contextuais quantos possíveis, com o menor esforço de processamento possível e isso pode determinar a escolha de diferentes contextos para interpretação do(s) enunciado(s).

Os autores discordam da visão tradicional na Pragmática de que o contexto é previamente determinado no processo de compreensão. Dizem eles:

"there is nothing in the nature of a context, or of comprehension, which excludes the possibility that context formation is open to choices and revisions throughout the comprehension process" (Sperber & Wilson, 1986:137).

Para Sperber & Wilson, o contexto para a interpretação de uma dada informação é determinado pela memória enciclopédica do ouvinte e pela atividade mental em que o indivíduo está engajado, o que equivale a dizer que não é qualquer contexto que pode ser ativado para interpretação. O contexto inicialmente dado consiste na informação processada mais recentemente e, portanto, mais acessível. Essa informação é, geralmente, usada na interpretação de um enunciado anterior e na da informação derivada dele.

Na perspectiva dos autores, o contexto inicial de interpretação pode ser ampliado, o que determina a existência de contextos possíveis, dos quais será escolhido um contexto particular de interpretação, determinado pela busca de relevância. Diante disso, concluem que os interlocutores iniciam suas trocas comunicativas considerando como potencialmente relevante toda e qualquer manifestação comunicativa e tentam selecionar um contexto que maximize essa relevância. Ainda segundo Sperber & Wilson, especialmente na comunicação oral, o contexto é tratado como variável e a relevância como dada.

A utilidade da Teoria da Relevância é explicar como se dá a interpretação de todo e qualquer enunciado, considerando o contexto como variável e a relevância como dada. Essa possibilidade de ampliação do contexto para permitir tal interpretação atende ao objetivo do falante, que é alcançar uma comunicação satisfatória, fazendo com que o ouvinte reconheça sua intenção de comunicar-lhe algo e que considere essa intenção relevante, já que todo

estímulo emitido pelo falante contém, a princípio, a presunção de relevância para o ouvinte.

O mesmo se aplica no caso da compreensão do texto escrito, permitindo essa teoria explicar dados que, à primeira vista, parecem incoerentes e inadequados e que dificilmente seriam explicados por outras teorias.

Ao considerar que o processamento de uma informação nova se dá através de sua combinação com outras já processadas, que constituem o contexto de interpretação, a Teoria da Relevância fornece um arcabouço para a análise dos textos escritos que não atendem à proposta de produção textual, como se verá na seção 4.3.

A contribuição da Teoria da Relevância à noção de coerência textual e conversacional é grande. Tome-se seu tratamento de contexto para ilustrar. Ao admitir que o contexto é parcialmente determinado pelos conhecimentos de mundo do interpretante, conhecimentos esses armazenados na memória do mecanismo dedutivo, e pela possibilidade de escolha de uma informação do ambiente físico para o processamento da informação a ser interpretada, essa teoria contribui com o entendimento da coerência e adequação de um determinado produto escrito à sua proposta de produção textual. Tomando por base o Princípio da Relevância, segundo o qual o falante/escritor tenta maximizar a relevância de sua informação, essa teoria explica a opção do falante/escritor em oferecer informações que realmente contribuem para a ampliação do conjunto de crenças de um interlocutor, independentemente de serem adequadas a um determinado gênero textual.

Se se considerar que um texto escrito é parte de um processo comunicativo, iniciado, por exemplo, com o estímulo sugerido por um título indicado pelo professor, o conhecimento enciclopédico e a informação ambiental que serão acionados para determinar o efeito contextual da informação interpretada serão determinados pela presunção de relevância que rege todo comportamento comunicativo. Isso equivale a dizer que não existe um único contexto, mas contextos possíveis, dos quais um será selecionado pela busca de relevância por parte do interpretante.

4.3 - Análise dos textos não-previstos

Conforme mencionado, os textos não-previstos, ou "desviantes" foram identificados entre as propostas descritiva e dissertativa. Veja-se, agora, como tais "desvios" se concretizaram nas atividades de produção escrita analisadas.

Na 6ª série, o título "Meu esporte preferido", sugerido para a produção de um texto descritivo, ocasionou a produção de dois textos teoricamente dissertativos, mas, que, na realidade, resultaram de um processo de colagem, na denominação de Perroni (1983), conforme se verá a seguir.

Observem-se, primeiramente, os textos.

Texto I - "Caçar e pescar"

"A caça é praticada desde os tempos dos homens primitivos ou seja os homens das cavernas. Más é praticada até hoje. Antigamente o homem só contava com o auxílio de maxadinhas ou pedaços de paus para caçar hoje tudo se aperfeissoou, contamos com armas de fogo ou seja espingardas ou revolvers e outra arma muito importante e o cachorro. A caça pode ser feita tanto de dia quanto a noite. De dia podemos caçar passaros e animais que andam de dia como cotia, porcos do mato etc. A noite podemos caçar animais como a paca a anta o veado ou o servo de carne bastante apreciada" (M - 6ª série).

Texto II - "Meu esporte preferido"

"A caça é praticada desde os tempos primitivos ou seja os homem das caverna nas epoca eles uzava flexa para caçar os animais com muito trabalho e paciencia para conseguir pega o animal para alimentanção dos homem das cavernas mas Hoje em dia quase não existe mais animais porque os casado mata mais do que o neseçario e muitos mata para destruir" (J - 6ª série).

Esses dois textos, teoricamente produzidos sob a forma dissertativa, parecem ter sofrido a influência de um discurso típico de outra disciplina, provavelmente, de História, que foi transposto para uma situação discursiva escrita sem a necessária adequação.

Essa transposição de discurso ilustra o fenômeno classificado por Perroni (1983) como "colagem" e que consiste na apropriação de fragmentos de um discurso já bem dominado pela criança em sua prática discursiva e a adaptação desse discurso a uma outra situação discursiva particular.

A **colagem** é um recurso que exemplifica o problema da falta de autoria. A questão da autoria é complexa e explorada, também, na área da Análise do Discurso. Assim, para Orlandi (1988), "o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem...", do qual se exige "coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto às formas do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; **relevância**" (1988:77/78 - grifo meu), entre outras coisas.

Para a mesma autora, a constituição da função enunciativo-discursiva é de responsabilidade da escola que deve propiciar ao aluno o domínio de mecanismos discursivos e textuais capazes de representá-lo enquanto **autor**, já que "na realidade (institucional) escolar, quando se fala de escrita, está-se falando da formação do autor, de uma das formas de representação do sujeito (Orlandi, 1988:81).

Não cabe aqui explorar mais a fundo tal noção na Análise do Discurso. Basta salientar que a autora prevê um componente chamado por ela de relevância

Os dois textos acima ilustram a incorporação quase total de discursos de outros autores, não mostrando nenhuma contribuição autêntica dos alunos que os escreveram.

Esses dois textos, teoricamente dissertativos, produzidos pelos alunos da 6ª série, a partir do título "Meu esporte preferido" não provocam efeito contextual no interlocutor/leitor, porque não apresentam nenhuma informação nova capaz de alargar o contexto desse último sobre o tema proposto, ou seja, sobre esporte. Ambos os textos exemplificam o emprego de informações irrelevantes, isto é, de informações incapazes de provocar algum efeito contextual sobre o interlocutor. Os dois textos tornaram-se irrelevantes porque, além de apresentarem informações redundantes a qualquer leitor do ambiente escolar, todas as informações que os dois textos trazem quanto às atividades de sobrevivência dos homens da caverna já são do senso comum e não servem para ampliar o contexto de crenças do ouvinte/leitor, principalmente se se lembra que este é o professor. Ao contrário do previsto pelo título "Meu esporte preferido", a caça não é apresentada como uma atividade esportiva, mas sim como necessidade de sobrevivência.

A atitude dos alunos em "colar" um discurso de outra disciplina para realizar um exercício proposto pela professora parece revelar o conceito daqueles sobre as funções da atividade escrita, quais sejam, as de preencher uma folha de papel e o tempo da aula, e, se

possível, de acordo com os preceitos da norma culta exigida pela escola. É o que Geraldini (1985:123), chama de o *jogo da escola*. É a (re)produção da redação nos moldes acadêmicos.

Ao aceitarem o jogo da escola, esses dois alunos foram irrelevantes, porque não apresentaram nenhuma contribuição genuína que pudesse ampliar o conjunto de crenças de seu interlocutor, não fornecendo informações que provocassem quaisquer efeitos contextuais nesse último.

Nesse caso, a opção por um texto que não produz nenhum efeito contextual no interlocutor não resultou em uma comunicação satisfatória e nenhum nível de relevância foi alcançado.

Além do título "Meu esporte preferido", um outro - Meu animal de estimação - foi sugerido para a produção do gênero descritivo. Com esse título, apenas um texto, também produzido por um aluno da 6ª série, desviou-se da proposta inicial, resultando em uma narrativa.

Veja-se o texto.

Texto III - "Meu animal de estimação"

"E um cachorro peludo. gosta de brincar com bolas. come de tudo. Nós pegamos ele em uma casa lá na vila rica. uma senhora nos deu ele.

E assim foi, nos ficamos com ele, tratamos muito bem dele. até que ele greceu ficou bravo. comesou a estranha todos os vizinho. Não podiam chegar perto do meu irmão que a briga estava feita. Ele mordeia mesmo. Sem dó.

Um certo dia ele estava comendo. E nisso chega um menino. quando o cachorro viu ele avançou e comesou a morde.

Quando nos vimos comemos a chana-lo até que parou de morder. Mais já era tarde, ele tinha mordido em uma perna do menino. Meu pai levou o menino ao médico.

O menino levou cinco pontos." (C - 6ª série).

Esse texto narrativo, produzido a partir do título "Meu animal de estimação", que foi sugerido para a produção de um texto descritivo, parece justificar-se por uma preferência do aluno em destacar as ações praticadas por seu animal de estimação, em um determinado momento, ao invés de suas características, atributos físicos e qualidades, por exemplo, o que resultaria numa descrição, conforme se esperaria daquele título.

Essa atitude do aluno encontra explicação no Princípio de Relevância, proposto na Teoria da Relevância, uma vez que ele tentou maximizar a relevância da informação recebida,

isto é, a de produzir um texto sobre seu animal de estimação. De acordo com a teoria citada, o contexto real usado para a interpretação de qualquer enunciado é determinado, entre outras coisas, pelos conhecimentos armazenados na memória enciclopédica e pela atividade mental em que o interlocutor está engajado. Muito embora cada indivíduo domine grande quantidade de informações úteis para determinada finalidade, apenas uma parte dessas informações é acessível em um determinado momento. No caso do texto em análise, as informações mais recentemente processadas e, portanto, mais acessíveis, que compunham o contexto imediato de interpretação da informação sobre o animal de estimação parecem ser aquelas referentes às atitudes decorrentes da ferocidade do animal.

Ainda segundo a Teoria da Relevância, quanto menor o esforço de processamento dispendido na interpretação de um enunciado, maior a sua relevância. O texto em análise é, assim, relevante, uma vez que não exige nenhum esforço de processamento para sua interpretação.

O texto em questão é predominantemente narrativo, já que o aluno optou pelo dinamismo (cf. Lajolo, 1973) característico da narração. Os enunciados são relevantes porque fazem com que a narrativa progrida, apresentando complicação e desfecho. O aluno aceitou o tema proposto (animal de estimação) e forneceu informações novas que ampliam o contexto de seu interlocutor quanto ao tema. Dentre tais informações, encontram-se aquelas referentes ao aspecto físico do animal (é um cachorro peludo) e a alguns de seus hábitos (gosta de brincar com bolas e come de tudo). Há também a informação de como o seu animal de estimação foi adquirido (foi dado por uma senhora que mora num bairro chamado Vila Rica). Além dessas, o aluno oferece informações relativas à agressividade do animal (até que ele cresceu, ficou bravo, começou a estranhar todos os vizinhos, começou a morder sem dó, avançou e começou a morder um menino que se aproximou dele enquanto comia, só parou de morder depois que já tinha mordido uma perna do menino, por causa dessa mordida o menino teve que ser levado ao médico e que levar cinco pontos).

Todas as informações veiculadas nesse texto são relevantes para o interlocutor, já que se somam ao seu conjunto de crenças sobre animais de estimação. Dessa forma, o texto em si é adequado, sendo inesperado apenas quanto ao gênero textual previsto pela pesquisadora.

Ao lado desses produtos inesperados identificados entre textos produzidos a partir de uma proposta que tinha por objetivo descrições, também entre as dissertações verificaram-se ocorrências semelhantes.

A proposta de produção dissertativa foi a que deu origem ao maior número de textos não-previstos: 05 (cinco) no total, sendo 03 da 5ª série e 02 da 6ª. Esse fato talvez se explique pelas características próprias desse gênero. No entanto, no caso específico dos textos aqui analisados, não só esse fato mas também o conhecimento do contexto social dos alunos contribuíram com os resultados dos produtos ora em análise.

Em relação à dissertação, dos cinco textos que fugiram da proposta, quatro foram produzidos sob a forma narrativa, um sob a forma "mista", isto é, com trechos narrativos e dissertativos.

Deve-se ressaltar que todos os textos que fugiram da proposta dissertativa estão relacionados ao título "A situação do índio", cuja interpretação parece ter sido dirigida pela referência a um indivíduo particular, e não ao conjunto de indivíduos englobados pelo sintagma nominal genérico o índio. Essa afirmação se baseia em três ocorrências inter-relacionadas nos dados: a) na repetição do sintagma nominal genérico "o índio", constante do título, no parágrafo inicial do texto; b) na caracterização de um personagem índio específico; c) no emprego do sintagma nominal flexionado os índios para mencionar as personagens sobre as quais o aluno vai escrever.

A interpretação do sintagma o índio, dentro do sintagma nominal a situação do índio, como um indivíduo e não como um conjunto de indivíduos, talvez se explique devido ao alto grau de "abstração" envolvido na interpretação desse sintagma, em contraposição ao do sintagma "o índio". Esse último se enquadra na categoria de "entidades de primeira ordem", enquanto que o primeiro se enquadra entre as "entidades de terceira ordem", conforme Lyons (1977), para quem

"physical objects are what we will call first-order entities (persons, animals and things) that under normal conditions, they are relatively constant to their perceptual properties; that they are located, at any point in time, in... a three-dimensional space; and they are publicly observable... they may be referred to, and properties may be ascribed them" (Lyons, 1977:443).

Já o sintagma *a situação do índio* se enquadra entre as entidades de terceira ordem, ou seja, aquelas que correspondem ao que os lógicos chamam de "objetos intensionais", que servem para expressar "atitudes proposicionais". Portanto, são entidades não-observáveis e sem localização espaço-temporal. Correspondem às chamadas entidades abstratas (cf. Lyons, 1977:445).

Além disso, para a Teoria da Relevância o contexto mais acessível de interpretação é aquele que exige menor esforço de construção ou de recuperação por parte do interlocutor, sendo, portanto, o primeiro a ser acionado para a compreensão de qualquer enunciado. No caso dos textos em análise, esse contexto mais acessível parecer ser aquele da realidade cotidiana dos alunos que os escreveram: vivem numa cidade do Mato Grosso onde há índios.

O primeiro texto narrativo, produzido a partir do título "*A situação do índio*", originalmente sugerido para a produção de um texto dissertativo, apresenta duas das ocorrências acima mencionadas, que teriam levado os alunos à interpretação do sintagma *a situação do índio* como relacionado a um indivíduo específico. Nesse texto, o aluno emprega a repetição do sintagma nominal genérico *o índio*, extraído do título e inserido no primeiro parágrafo do texto, e a caracterização de um personagem índio específico - Tibícuera - o que resultou num texto narrativo em lugar do dissertativo sugerido pelo título.

Veja-se o texto.

Texto IV - "*A situação do índio*"

"Isso aconteceu com o índio que se chama Tibícuera e sua família. Ele morava em um terreno abandonado a muitos anos foi lá que seus filhos nasceram. Mas um dia o dono do terreno foi ver como estava o terreno que ele mesmo já tinha esquecido e só lembrou anos depois.

Quando seu Pedro chegou encontrou Tibícuera.

Ele foi logo dizendo sai da minha propriedade seu índio vagabundo, porque se não eu chamo a polícia. Tibícuera respondeu, essa propriedade é minha e de minha família e foi onde meus filhos nasceram.

Seu Pedro mostrou um documento comprovando que o terreno é na verdade de seu Pedro.

Tibícuera não teve outro jeito se não sair do terreno com sua família.

Seu Pedro deu vinte quatro horas para ele pegar seus bagulhos e dá o fora.

Tibícuera com esse tempo arrumou com a prefeitura para trabalhar em uma fazenda com sua família.

Quando ele chegou e contou para sua mulher, ela deu pulos de alegria. Tibícuera arrumou uma carroça para levar sua mudança, porque ela era bem pouca e a fazenda não é

tão longe." (R - 6ª série).

No texto acima, o aluno considera o sintagma nominal o índio como se referindo a um índio específico, chegando a nomeá-lo, e não como um sintagma nominal genérico que se refere a um grupo de pessoas, conforme o pretendido pela pesquisadora.

Apesar de ter produzido um texto narrativo, quando o título idealmente direcionava para um dissertativo, esse texto é altamente relevante para qualquer interlocutor, uma vez que relata um fato que pode ocorrer em qualquer cidade do país, onde ainda existem índios: a ocupação de um terreno "abandonado" (do ponto de vista do índio) para sua acomodação e de sua família, e o conseqüente despejo pelo dono (branco) do terreno, respaldado pela força policial.

Em segundo lugar o texto apresenta o estereótipo do "índio vagabundo", com o qual o homem branco freqüentemente se refere ao silvícola. Além disso, a atitude assistencialista da prefeitura é outra informação relevante no contexto de produção de tal texto.

Essas informações podem ser relevantes tanto para aqueles que têm uma visão ingênua sobre a situação do índio quanto para aqueles não tão ingênuos assim. No primeiro caso, tais informações revelam a situação de vida de alguns índios e, portanto, ampliam o conjunto de crenças sobre eles; no segundo, reforçam uma crença já existente sobre tal situação, podendo identificar na personagem Tibicuera mais uma vítima da sociedade dominada pelo homem branco. Nesse caso, o reforço de crenças já existentes é um tipo de efeito contextual que garante a relevância da informação veiculada nesse texto. Em ambos os casos o esforço de processamento é mínimo e o efeito contextual está assegurado.

Além desses efeitos contextuais, o texto em questão pode provocar um outro, qual seja, o de relacionar a situação narrada pelo aluno às invasões de terra, por homens brancos, cada vez mais freqüentes no país.

Em outro texto semelhante, o aluno também identifica o índio a um indivíduo específico, sem, entretanto, mencionar aquele sintagma, caracterizando-o como um personagem específico, conforme se pode observar no texto transcrito aqui na íntegra.

Texto V - "A situação do índio"

"Seu Cachua mora em uma tribo em Mato Grosso, tem três filhos. Seu Cachua tem muitos problemas como falta de comida, seu Cachua estar querendo mudar para outro

lugar, porque na tribo que ele vive está sofrendo muito. Os índios vivem reclamando que não tem comida. Até que um dia seu Cachua reuniu-se os índios e seus três filhos.

— Meus índios vamos dar uma volta pra vê se nós encontramos comida.

Os índios responderam — Vamos.

Eles foram uns foram pescar outros caçar. depois resolveram voltar para a tribo, eles já tinham encontrado comida para a tribo.

Quando eles voltaram as mulheres ficaram alegres, comeram a vontade aí seu Cachua resolveu fazer uma horta. Depois de vários meses a horta esta pronta. Quando elesse tivessem com fome era só pegar verduras e frutas na horta e comer. Daí seu Cachua não teve mais problemas" (M - 6ª série).

Nesse texto, o aluno identifica e caracteriza um personagem em especial - o índio Cachua - e relata fatos ocorridos com ele na sua tribo - a necessidade e a busca de alimentos. O aluno apresenta, ainda, uma solução (plantação de uma horta) para o problema - falta de (comida) identificado na tribo. Personagens e acontecimentos são elementos da narrativa.

A relevância desse texto está em provocar efeitos contextuais, porque, às crenças de que já se dispõem sobre a situação do índio, acrescentam-se essas que o aluno construiu com um discurso narrativo, sem exigir maiores esforços de processamento.

A relevância desse texto também é observável no que diz respeito à solução dada pelo aluno ao problema de falta de comida apresentado no texto. A sugestão de fazer uma horta não só resolveu o problema dos índios, como também se constitui como uma solução possível de ser aplicada a diferentes situações. Por exemplo, pode ser uma sugestão para alguém que esteja numa situação semelhante de necessidade de alimento. Dessa forma, a solução encontrada pelo aluno apresenta-se como sua contribuição autêntica a um problema que pode ser estendido a outras parcelas da população, além dos índios.

Num terceiro texto, o aluno emprega o sintagma nominal flexionado os índios tanto no título quanto no corpo do texto, posteriormente substituído pela pro-forma pronominal eles, como se pode observar em sua íntegra.

Texto VI - "A situação do(s) índio(s)

"As situação dos índios era pessima e não tinha casa. Eles dormiam nas matas, da floresta e também dormiam ensima de folhas. Eles comiam bisouro rãs, etc qualquer bicho que eles vissem eles comiam. Eles pegava peixe e comia assados, acendia fogo com pedras batendo uma nas outras ai acendia o fogo, viviam pelados." (P - 5ª série).

Esse texto, ainda que escrito com um tempo verbal característico da abertura de uma narrativa, pode ser considerado como uma dissertação, já que apresenta generalidade de sujeito e de objeto (cf. Lajolo, 1973), mas nem por isso é mais relevante que os outros textos analisados. O problema do emprego inadequado do tempo verbal (pretérito imperfeito) poderia ser solucionado vertendo-o para o presente, tempo verbal adequado à dissertação. No que tange à relevância, esse texto apresenta informações que provocam efeitos contextuais no interlocutor, reforçando crenças anteriores. Nesse caso, o leitor, ou mais especificamente o professor, tem reforçadas as suas crenças quanto à situação e aos hábitos dos índios em seu "habitat" natural. Cada enunciado reforça o anterior, evitando contradições, sem exigir maiores esforços de processamento.

Já se disse que para Sperber & Wilson (1986), a relevância é uma questão de grau: quanto menor o esforço de processamento e quanto maior o efeito contextual, maior a relevância. Compare-se então, o texto VI com os textos IV e V. O grau de relevância daquele texto é muito menor que o dos textos IV e V, já que aquele apenas reforça crenças já processadas pelo interlocutor (estar em situação péssima, não ter casa, dormir nas matas, na floresta e em cima de folhas, comer besouros, rãs, peixe assado, acender o fogo batendo uma pedra na outra, viver pelado), enquanto esses textos (IV e V), além de reforçarem algumas dessas crenças, ainda ampliam o contexto do interlocutor/leitor. No texto IV, ao mostrar um índio (Tibicuera) sendo despejado de um terreno que ele julga ser seu (ele morava em um terreno abandonado há muitos anos, ele julgava que o terreno fosse seu e de sua mulher, e foi onde seus filhos nasceram), o aluno recria uma situação que não é única dos índios mas, também pode se repetir com outras pessoas na sociedade. A conseqüente expulsão do índio e de sua família do terreno abandonado também retrata uma situação comum ao identificar um homem branco (seu Pedro) que, de posse de um documento, exige que o seu terreno abandonado ("um dia o dono do terreno foi ver como estava o terreno que ele mesmo já tinha esquecido e só lembrou anos depois") seja desocupado ("sai da minha propriedade eu índio vagabundo, se não eu chamo a polícia"... "seu Pedro deu vinte quatro horas para ele pegar seus bagulhos e dá o fora). Assim, essas informações servem para ampliar um conjunto de crenças já processadas sobre as dificuldades materiais pelas quais passam alguns índios.

Quanto ao texto V, ao caracterizar um índio em particular (seu Cachua, que mora

em um tribo em Mato Grosso, tem três filhos e muitos problemas como falta de comida), o aluno apresenta informações novas que se relacionam a um conjunto de crenças já processadas quanto à situação do índio (necessidade de alimento e a procura de uma solução para esse problema). Ao indicar que uma solução para o problema da falta de comida seria a plantação de uma horta, o aluno acrescenta não só uma informação relevante, como também uma solução viável para um problema que atinge outras pessoas.

Comparando-se, então, os três textos, pode-se perceber os graus de relevância que cada um apresenta: o texto VI apenas reforça algumas crenças já processadas, enquanto os textos IV e V além de reforçá-las, ainda servem para ampliar o conjunto de crenças de cada interlocutor.

Observe-se, ainda, o texto a seguir.

Texto VII - "A situação dos índios"

"Numa tribo onde à mais de 50 índios a situação era preta. Os índios não tinham calçados, não tinham uma roupa que prestarem para sair, não tinham o que comer e enfim várias coisas eles não tinham, mas eles não tem o terço das coisas que nós temos.

Os índios, eles são de carne e osso que nem nós. Eles não fazem mal a ninguém, porque se mecherem com ele, todo o direito é deles.

As crianças todas jogadas, todas peladas, sem ter o que comer, sem cama pra dormir, e então suas vidas eram pesadas" (L - 5ª série).

A flexão do sintagma nominal os índios foi feita pelo aluno, já que na proposta de produção textual o sintagma estava no singular, uma vez que se visava à generalidade a que ele se presta, ou seja, ao conjunto de seres humanos com características culturais próprias e denominados "índios". Assim, o aluno que o flexionou parece tê-lo feito já com um direcionamento para uma produção não-dissertativa.

Nesse texto, o aluno apresenta algumas informações, sobre os índios, que se acrescentam àquelas já processadas pelo interlocutor. Para ele, parece ser relevante destacar as condições materiais dos índios (não ter calçado, não ter roupa para sair, não ter cama para dormir, nem o que comer) em contraposição com as condições materiais do branco ("eles não tem o terço das coisas que nós temos"). As novas informações apresentadas nesse texto provocam efeitos contextuais à medida em que, sem exigir qualquer esforço de processamento,

alargam os conhecimentos do interlocutor/leitor sobre a situação dos índios, além de reforçarem crenças já processadas.

No texto em análise, o aluno apresenta, no primeiro e terceiro parágrafos, um panorama da situação "material" dos índios de determinada aldeia, e sua situação de "desvantagem" frente ao homem branco. Essas informações não exigem nenhum esforço de processamento, mas se encaixam no conjunto de crenças de que já se dispõe sobre o índio de um modo geral. No segundo, ele acrescenta um dado, que é fruto de sua reflexão, quanto à igualdade "física" entre índios e brancos e à "proteção jurídica" de que gozam os primeiros.

Essa reflexão serve para estender o conjunto de crença do interlocutor/leitor, já que se apresenta como uma informação acrescida àquele conjunto de informações fornecidas pelo texto. Esse texto, além de reforçar crenças já consolidadas, oferece, com um mínimo de esforço de processamento, pelo menos duas informações novas, quais sejam, a igualdade entre brancos e índios, que serve para desfazer preconceitos raciais e a existência de uma organização com o objetivo de protegê-los. Essas crenças, acrescentada às já processadas, provocam efeitos contextuais em seus leitores/interlocutores. Daí sua relevância.

O emprego do sintagma nominal flexionado, no título e no corpo do trabalho, parece dirigir a interpretação do aluno para um conjunto específico de pessoas, como no texto abaixo, nos quais o aluno faz uso de um mecanismo de referência que consiste no emprego do sintagma nominal indefinido uns índios, retomado pela pro-forma pronominal eles, para referir as pessoas a respeito de quem fala. Veja-se o texto na íntegra.

Texto VIII - "a Situação dos índios"

"Na Paulista moram uns índios e moram perto do meu tio Juvenal e quando nos vamos lá da pra ver da casa do meu tio Juvenal que eles sofrem muito algumas criancinha nos barracos comendo nos papelões comendo a rapadura raspada porque não tem condições de comprar comida e lá eles sofrem passando fome, frio..., mas quando a pulitica começou metiroso do seu Moises Felim disse a eles que ia dar comida para eles se votassem nele mesmo que ele perdece ia ajudalos mas até domingo não tinha aparecido por lá só fez eles votarem mesmo" (C - 5ª série).

Esse texto, eminentemente narrativo, produzido a partir do título "A situação do índio", também relata uma realidade muito conhecida pelos produtores dos textos em análise nesta seção: a situação de miséria e penúria em que vivem os índios fora de sua aldeia. Por

si só essa informação já seria relevante, mas é acrescida de um dado muito importante: as promessas não cumpridas de determinado político durante as eleições.

Também nesse texto o aluno emprega um tempo verbal característico de narrativas, qual seja, o pretérito perfeito, empregando, também, o presente do indicativo no início do texto.

Quanto ao pretérito perfeito, sabe-se que esse tempo verbal se articula ao pretérito imperfeito para a construção do discurso narrativo, ou seja, para a instauração de acontecimentos por meios lingüísticos. O primeiro deles é um tempo que indica o início das ações mais importantes e decisivas da narrativa, enquanto que o pretérito imperfeito indica um estado inicial e a existência de elementos sobre os quais se vai narrar (cf. Lajolo, 1977).

Já o presente do indicativo serve para enunciar, entre outras coisas, "proposições consignadoras de fatos reputados verdadeiros em qualquer época" (Said Ali, 1964:311). Com essas características, o presente do indicativo se adequa ao objetivo da dissertação, qual seja, o de construir uma reflexão sobre uma realidade qualquer, abstraída de quaisquer ocorrências particularizantes dessa realidade.

Nesse texto, o emprego do pretérito perfeito se dá, justamente, no momento em que o aluno passa a relatar a informação mais relevante de seu texto, ou seja, a de que determinado político, muito conhecido na região, fez uma promessa aos índios e deixou de cumpri-la. O efeito contextual decorrente dessa informação provoca um alto grau de relevância, já que qualquer interlocutor pode derivar, da informação nova prestada pelo aluno, a implicação contextual de que o citado político não merece a confiança dos eleitores. No último parágrafo do texto, o próprio aluno apresenta a sua avaliação quanto ao caráter daquele político ("metiroso"/mentiroso).

Além disso, o aluno destaca a atitude eleitoreira e imediatista do político em questão, ao relatar que sua pretensa ajuda estava condicionada ao voto dos índios: a comida pelo voto. A solução de dar comida é imediatista e não resolve o problema da falta de comida, nem da miséria em que vivem os índios. A possibilidade de que sua promessa de ajuda, independente da vitória, venha a ser cumprida ("mesmo que ele perde ia ajudalos") é avaliada pelo próprio aluno ("mas até domingo não tinha aparecido por lá só fez eles votarem mesmo").

Nesse texto, algumas informações sobre os índios são reforçadas, mas, principalmente, muitas outras são acrescentadas ao conjunto de crenças que todo interlocutor já dispõe sobre esse assunto. O alto grau de relevância desse texto parece ser incontestável, se comparados aos demais analisados nesta seção.

Embora a relevância de uma informação não esteja, necessariamente, atrelada à noção de verdade, deve-se esclarecer que, realmente, existe uma localidade chamada Paulista, onde mora alguns índios, e que, realmente, existe um político que tem o nome mencionado pelo aluno.

Da análise feita até aqui, podem ser tiradas algumas conclusões prévias quanto à adequação dos textos ao título sugerido.

Todos os textos não-previstos sobre "A situação do índio" provocam um efeito contextual imediato, ou seja, a implicação contextual de que a situação do índio é ruim, já que lhe faltam, entre outras coisas, comida e habitação. Outra implicação é a de que, em alguma medida, a responsabilidade por essa situação é do homem branco.

Além disso, todos os textos não-previstos reforçam algumas das crenças de que já se dispõe sobre a situação do índio, tais como viver pelado, comer peixes e outros animais, não ter cama para dormir, não ter condições de comprar comida, entre outras. Repita-se, nesse momento, que o reforço de uma crença já processada é uma forma de atribuição de relevância, segundo Sperber & Wilson. A par de tais informações, esses textos apresentam informações novas que se caracterizam como relevantes, porque, além de ampliarem o conjunto de crenças de qualquer interlocutor, exigem pouco esforço de processamento para sua compreensão. Novamente, repita-se, o menor esforço de processamento é responsável pela maior atribuição de relevância.

Assim, o fato de os textos analisados nesta seção terem fugido da proposta inicial de produção escrita, dirigida pelos títulos sugeridos para tal prática, não deve ser visto como falta de conhecimento do aluno sobre o gênero textual. Ao contrário, deve ser visto como uma opção em escrever sobre algo de maneira que lhe fosse mais relevante. Segundo a teoria da Relevância, que se está explorando, todo comunicador busca ser maximamente relevante e sua atitude comunicativa deve valer a atenção do seu interlocutor. Os textos que se desviaram da proposta dissertativa parecem corroborar essa afirmação.

Como já mencionado, todos os textos que fugiram da proposta dissertativa são aqueles produzidos sob a forma narrativa, a partir do tema "A situação do índio". Esse fato parece poder ser explicado pelo conhecimento efetivo que os alunos têm a respeito da real situação dos índios da mesma região em que esses (alunos e índios) vivem. Dessa forma, os textos desses alunos parecem construir com muita propriedade a realidade em que vivem e são mais relevantes que uma dissertação pura e fria, ainda que não sob a forma discursiva esperada pela pesquisadora.

Assim, em lugar de listar generalidades ou obviedades a respeito do tema em questão, sem nenhuma contribuição para o alargamento das crenças já existentes em seu interlocutor, os alunos que redigiram os textos não-previstos apresentaram uma colaboração autêntica quanto ao tema e quanto às informações veiculadas em tais textos.

Obviamente, a Teoria da Relevância não é útil apenas para o entendimento dos textos inesperados. Sem dúvida, os textos que atenderam à proposta original de produção textual podem também ser interpretados segundo a mesma teoria. Para ilustrar, serão apresentados e analisados alguns dos textos constantes do corpus.

Veja-se o primeiro deles.

Um grande susto

"Um dia eu e meu amiguinho que se chama Totó tinha ido numa chácara, visitar um colega que conhecemos à muito tempo.

Quando chegamos lá, batemos palma, a mãe dele abriu a porta, e falou o que desejam, nós respondemos, queremos falar com seu filho. Logo em seguida ela foi chama-lo, nós ficamos esperando, ele chegou convidou-nos para entrar, ele ofereceu um cafezinho. Tomamos e ficamos conversando.

Depois de uma grande conversa ele nos chamou para conhecermos melhor a chácara.

Passamos por um pomar de uvas e outro de jabuticabas. Logo passamos por um riacho, que ficava ali perto. Ele chamou para tomar um banho no riacho. Nós pulamos e o meu cachorrinho pulou atrás, eu levei um grande susto pensando que ele sabia nadar, e a correnteza foi levando. Eu e meu colega saímos do riacho e corremos para ver se conseguíamos salva-lo. Mas era tarde demais o meu cachorrinho tinha afundado. Eu fiquei muito triste e comecei a chorar, porque tinha perdido meu melhor amigo.

Logo eu fui embora quando cheguei em casa minha mãe já foi perguntando pelo cachorrinho. eu contei tudo para ela, que ficou muito triste porque tinha perdido o melhor amigo." (E - n - 5ª série)

Como já afirmado anteriormente, a Teoria da Relevância postula que, quanto

menor o esforço de processamento, maior o efeito contextual. No texto acima, um mínimo esforço de processamento é exigido para sua interpretação e alguns efeitos contextuais podem ser extraídos.

Esse texto narrativo apresenta algumas informações relevantes para seu interlocutor/leitor, seja ele o professor ou não, sendo a primeira delas a respeito da existência de dois amigos do autor: o cachorrinho Totó e o menino que morava na chácara. A seguir, o aluno fornece alguns dados sobre a chácara que ele está visitando: a existência de um pomar de uvas e de outro de jabuticabas, além do riacho onde os três amigos vão nadar. Mais adiante, o aluno demonstra, primeiramente, sua surpresa ao perceber que seu cachorrinho não sabia nadar, e depois seu pesar pela perda do melhor amigo.

Tais informações são relevantes porque, em primeiro lugar, reforçam algumas crenças sobre animais de estimação e sobre passeios a chácaras e, em segundo lugar, porque acrescentam uma informação nova quanto à amizade entre um menino, o autor, e seu cão, e a posterior perda desse último.

No texto a seguir, também são apresentadas algumas informações relevantes ao interlocutor. Veja-se, primeiramente, o texto em questão.

Foi um sonho

"Um dia fui dormir depois do jornal, dormi, depois, mais tarde tive um sonho envolvendo queijo. sonhei que estava de frente de uma padaria e uma menina estava comendo queijo. eu fiquei com vontade e pedi um pedacinho a ela dizendo:

— Me dá um pedacinho desse queijo, menina? Ela me respondeu:

— Não!

Eu fiquei muito magoada, porque nesse sonho, eu sonhava que era pobrezinha e minha mãe não tinha dinheiro para comprar o queijo.

O que eu tinha vontade de comer ela não podia comprar, mas nesse sonho eu não estava com vontade de comer outras coisas, eu só queria comer queijo. Então eu insistia (com) a menina, mas ela não me dava nem um pedacinho, a guria era tão egoísta que o queijo caiu. Eu também não ia pegar o queijo chujo, ia me chamar de porca e mendiga mais eu ia responder que sou pobre mais sou digna. Quando acordei, acordei assustada e levantei e fui até o quarto da minha mãe e disse:

— Mãe eu quero queijo! Ela respondeu:

— Minha filha você está sonhando? Eu falei:

— Não, quer dizer, sim estava sonhando com queijo.

E fui deitar e falei:

— Foi um sonho.

E dormi novamente." (C - n - 5ª série)

Nessa narrativa, a aluna apresenta algumas informações que provocam efeitos contextuais. Por exemplo, ao dizer que, no sonho, ela estava com vontade de comer queijo, que pediu um pedaço dele a uma menina e que recebeu uma resposta negativa e que depois o queijo caiu, a aluna parece pretender mostrar, por um lado, a falta de solidariedade da menina e, de outro, o "castigo" que essa atitude egoísta pode receber. Essas crenças, acrescentadas a outras já processadas sobre a injustiça social, a desigualdade social e a solidariedade, reforçam-nas.

Além disso, a aluna parece querer mostrar seu ponto de vista sobre tais crenças veiculadas em seu texto, afirmando que os pobres também têm dignidade ("sou pobre mais sou digna") e que, embora estivesse com muita vontade de comer o queijo, não iria se humilhar pegando o queijo caído no chão, pois quem pega comida no chão é ou é "porco", ou é "mendigo".

Esse texto, ao exigir esforço mínimo de processamento, e ao provocar efeitos contextuais, alcança um grau de relevância que amplia o conjunto de crenças de seu interlocutor/leitor.

Veja-se mais um texto.

Meu esporte preferido o futebol

"O meu esporte preferido é o futebol.

Ele é um esporte que conquistou o Brasil, é os melhores jogadores, saem daqui para o exterior, jogar times, como Napoli, Real Madrie e Milan.

Ele é meu esporte preferido, sempre que posso prática com meus amigos, no futebol tem várias posições, são elas: goleiro, zagueiros, volante, meia direita, esquerda, lateral direito e esquerdo, ponteiro esquerdo e direito, meio campo e centroavante.

O objetivo do jogo é marcar gol no adversário.

Esse é o meu esporte preferido eu tenho muitos outros mas esse para mim é o melhor." (W - d - 5ª série)

Nesse texto, o aluno oferece informações variadas sobre o esporte de sua preferência: o futebol. Todas essas informações reforçam e ampliam o conjunto de crenças de seu interlocutor/leitor, portanto, provocam efeitos contextuais. Por exemplo, ao afirmar que os melhores jogadores do Brasil vão jogar em times estrangeiros, o aluno oferece um dado que se acrescenta ao assunto esporte, qual seja, o do profissionalismo bem remunerado que os times do exterior proporcionam aos bons jogadores brasileiros. O texto desse aluno mostra que,

mesmo numa descrição supostamente neutra, o aluno contribui com um ponto de vista crítico.

Neste outro texto, o aluno fornece algumas informações que podem provocar efeitos contextuais, como, por exemplo, a existência de um animal com determinadas características físicas, que tem por hábito cheirar tudo o que encontra pelo chão, que é carinhosa com a dona, mas brava com estranhos e que é uma fofura, além de ser "demais!". Tais informações reforçam crenças do senso comum sobre cães em geral. Além da descrição física, que é pertinente, a autora dá a conhecer a seu interlocutor os hábitos, ou características típicas do animal ("Ela é carinhosa comigo, mas quem ela não conhece ela fica brava").

Após elencar as características, quase todas positivas do animal, a aluna conclui o texto empregando uma oração explicativa, na qual resume seu vínculo afetivo com o animal descrito ("Por isso que eu digo que minha cachorrinha é uma fofura").

Com um mínimo esforço de processamento, pode-se extrair desse texto a implicação contextual de que o cão (no caso do texto, uma cadelinha) ainda é o melhor amigo do homem. Veja-se o texto.

— *O meu animalzinho de estimação*

"O meu animalzinho de estimação é uma cadelinha muito bonitinha e esperta.

Ela tem uma carinha tão fofa, ela parece o Bengê.

Minha cadelinha se chama Sereia. Sua cor é marrom, seus olhos são castanhos, ela é brincalhona. Quando ela encontra alguma coisa no chão ela fica cheirando, se for comida ela come, mas quando não é ela esfaqueia.

Minha cadelinha é demais!

Ela é carinhosa comigo, mas quem ela não conhece ela fica brava.

Por isso que eu digo que minha cachorrinha é uma fofura." (R - d - 5ª série)

Observe-se, agora, o seguinte texto:

O perigo das queimadas

"As queimadas são muito perigosas por que quando se queima florestas acabam com as árvores, com os animais que nela vive. A fumaça é prejudicial a saúde. As queimadas podem acontecer por causa do homem e mesmo por causa da natureza.

Quando existe árvores secas e está muito quente o capim pega fogo naturalmente.

O homem faz as queimadas para poder construir empresas e casas. A cada dia que se passa as queimadas se tornam mais frequentes não só no Brasil, mais como no mundo por causa da falta de responsabilidade do próprio homem que se diz se o ser superior porque tem cérebro e diz que sabe usa-lo mais quase que sempre só usa para destruir o que tem de belo" (I - di - 5ª série)

Aqui também as informações são relevantes por provocarem efeitos contextuais em seu interlocutor/leitor. Algumas delas reforçam crenças já processadas a respeito desse assunto, como o fato de as queimadas serem perigosas por acabarem com árvores e animais e o fato de a fumaça fazer mal à saúde, por exemplo. Outras, por sua vez, se acrescentam às crenças já processadas sobre o assunto queimadas, como, por exemplo, aquelas relativas ao fato de as queimadas poderem resultar de um processo de combustão natural, sem a interferência do homem, como também aquelas relativas aos objetivos da realização de queimadas ("construir empresas e casas"), além daquelas sobre a frequência de queimadas "não só no Brasil, mais como no mundo".

Esse é um texto altamente relevante, porque apresenta uma reflexão do aluno a respeito da ação do homem sobre a natureza, da qual ele conclui que o fato de ser o "ser superior porque tem um cérebro e diz que sabe usá-lo" não está ajudando o homem a vencer seus interesses pessoais e preservar a natureza.

No último texto selecionado para esta análise, pode-se observar, também, uma reflexão do aluno sobre as influências negativas que o homem branco exerceu sobre os índios no Brasil. Algumas das informações fornecidas pelo aluno reforçam crenças já processadas sobre esse assunto, enquanto outras se acrescentam a elas, como por exemplo, aquelas sobre o fato de os índios terem ficado com raiva do homem branco porque este os enganara, sobre o fato de os índios terem se afastado de sua terra e de sua cultura por culpa do homem branco, sobre a cultura dos índios e, principalmente, aquela sobre o fato de os homens brancos terem sido uma das "piores situações que os índios sofreu".

Assim, sem exigir esforço de processamento, tal texto atende ao quesito básico postulado pela Teoria da Relevância, qual seja, o de oferecer informações cujo processamento provoque efeitos contextuais com um mínimo de esforço.

Note-se, finalmente, que o aluno emprega inadequadamente o termo situações ao encerrar seu texto, o que configura um caso de inadequação lexical (cf. capítulo 3 deste trabalho). Apesar disso, não se pode dizer que seu texto perca em relevância. Pode-se interpretar tal uso derivado do fato de o autor do texto ter confundido a expressão situações com influências.

Veja-se o texto.

A situação dos índios

"Os índios são os primeiros povos a abitarem no Brasil.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil encontraram os índios e que eram povos mais fracos e enganaram os índios eles prometeiros tocar fogo na água, se eles não desse ouro para eles. Mais com isso os índios foi ficando com raiva dos homens brancos.

Os índios são povos que não pensa, eles são iguais a animais selvagens. Mais eles são bons foi os homens brancos que fizeram eles se afastar das terras deles. os índios de pouco a pouco foram se afastando de suas culturas.

Os índios usavam a cultura deles para ganhar dinheiros.

A cultura dos índios são colares, panelas de barro, pesca, caça, pinturas e vários tipos de comidas que é utilizada pelos nordestinos.

Os homens brancos foram uma das piores situações que os índios sofreu." (M - di - 6ª série)

Como as análises feitas neste capítulo demonstraram, os alunos conseguem escrever textos coerentes, ainda que nem sempre sob o gênero textual sugerido e esperado. Espera-se que tais análises também possam servir para mostrar que, além da coesão materializada na superfície textual por meio de elementos lingüísticos propriamente ditos, o que interessa em primeiro lugar é a coerência. Esta deve ser avaliada não só no texto em si, mas também fora dele, ou seja, levando-se em conta os objetivos do aluno ao escrever seu texto, seus conhecimentos lingüísticos e extralingüísticos, o seu contexto imediato de processamento de informação e o interlocutor para quem o texto se destina.

Vê-se com essas análises que tanto a Lingüística Textual quanto a Teoria da Relevância são úteis para o entendimento dessa propriedade da textualidade: a coerência.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO

5 - CONCLUSÃO

Como se viu nos capítulos precedentes, o textos narrativos aqui analisados não apresentaram problemas quanto ao gênero textual, de acordo com as definições que foram empregadas, enquanto que os descritivos apresentaram um único texto "desviante" e os dissertativos apresentaram apenas algumas ocorrências (oito no total) não-previstas. Narrar e descrever, assim como alguma forma de dissertar parecem ser atividades muito frequentes na língua falada de crianças e adultos, estudantes ou não.

Uma possível explicação para o fato de não ter havido fuga da proposta do gênero textual narrativo, e para uma única ocorrência entre os descritivos, é que essas são atividades escritas privilegiadas pela escola, em detrimento da dissertação que, embora possa ter correspondentes presentes na comunicação oral de crianças em idade pré-escolar, não recebe a mesma atenção no ambiente escolar em todas as séries do 1º grau. Esta parece ser uma atividade escrita cobrada dos alunos a partir da 8ª série e do 2º grau. Entretanto, tal determinação da escola não chega a impedir que dissertações sejam produzidas por alunos de séries anteriores àquelas acima mencionadas, como mostra a análise dos textos da 5ª e 6ª séries, que se prestaram a este estudo.

Da análise até aqui desenvolvida, pode-se observar que a dissertação se constituiu em um exercício escrito de maior dificuldade, em relação à narração e à descrição já que alguns alunos de 5ª e 6ª séries produziram textos narrativos ao invés de dissertativos, diante dos títulos sugeridos os quais favoreciam a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Uma explicação para a produção dos aqui chamados textos não-previstos poderia levantar, pelo menos, duas hipóteses: a) ou a indicação do título não garante a produção no gênero esperado; b) ou os alunos que não produziram um texto dissertativo propriamente dito não sabem dissertar por escrito.

Os resultados obtidos através da análise do **corpus** indicam que apenas uma percentagem muito pequena dos alunos não produziu um texto dissertativo diante do título sugerido, produzindo, ao invés disso, textos narrativos: de um total de 52 (cinquenta e dois) textos, apenas 05 (oito) deixaram de ser produzidos sob a forma dissertativa sugerida pelo

título. A grande maioria, por outro lado, produziu textos dissertativos, assim como narrativos e descritivos para os outros dois temas, mostrando que a indicação do título foi, de fato, um estímulo suficiente para favorecer a produção no gênero textual esperado pela pesquisadora. A segunda hipótese parece, portanto, a mais adequada.

A dissertação, por ser um gênero privilegiadamente argumentativo, se constrói no e pelo discurso e envolve mais que o domínio do assunto em questão, uma vez que as condições de produção deste tipo de texto são de fundamental importância para seu sucesso, ou seja, para obter a adesão do "auditório" à tese defendida, de acordo com Perelman (1958) e Osakabe (1977).

Redigir um texto dissertativo envolve uma avaliação mais cuidadosa de **para quem e para que escrever**, de forma mais dramática do que na produção de outros gêneros textuais.

No ambiente escolar o receptor do texto escrito pelo aluno, via de regra, é o professor. Neste contexto, afirma Osakabe:

"a **dissertação** escolar constitui um treino para a produção de um tipo de realidade textual e para a incorporação de atitudes que permitam ao aluno saber, em primeiro lugar, cernir o tipo de problema sobre o qual deve dissertar: cernir o tipo de raciocínio que lhe parece mais acertado; comprovar esse raciocínio de maneira convincente, no sentido não apenas de cumprir a tarefa de redigir, mas sim, de provocar no seu destinatário as disponibilidades para seu próprio posicionamento" (1977:52).

Ainda neste contexto, às dificuldades inerentes à produção textual escrita acrescenta-se o fato de que, principalmente no que se refere à dissertação,

"na escola, não está em questão avaliar o conhecimento do aluno sobre o objeto em pauta. Antes disso, o objetivo do professor parece ser muito mais o de checar seu domínio de um tipo de discurso que tem características bem definidas" (Perroni, 1990:61),

ou seja, o domínio da modalidade escrita do tipo de discurso argumentativo por excelência, que, embora não sob a forma "acadêmica", deve fazer parte de nossas atividades linguísticas orais cotidianas.

Se se admite que possam existir formas de dissertação oral⁶ como uma atividade lingüística rotineira, ainda que não sob a forma acadêmica esperada pela escola, mas que são suficientes para garantir a comunicação oral satisfatória, por que não tentar relacioná-las? Por que não admitir que alunos de 5ª e 6ª séries também podem argumentar e defender um ponto de vista por escrito? Por que não admitir que, antes do ensino explícito da escola desta prática discursiva, o aluno já teria um certo conhecimento da natureza da atividade dissertativa?

Para Perroni (1990), as dificuldades relativas ao domínio do discurso dissertativo escrito se devem muito mais a questões normativas, de exigência da escola e do código escrito, que propriamente à capacidade de reflexão do aluno. Veja-se sua afirmação:

"deve-se questionar o ponto de vista que atribui as dificuldades de aquisição pelos alunos desse tipo de discurso à falta de hábito da prática de reflexão (...) Da mesma forma, deve-se desconfiar da idéia ingênua de que em casa só se fala de coisas dentro do contexto. Tal suposição equivaleria a negar que antes de adquirir o discurso dissertativo da escola, as crianças sejam capazes de abstrair propriedades comuns a objetos e situações diversos e discorrer sobre os mesmos, na modalidade oral" (Perroni, 1990:60).

Uma vez admitida a existência de uma forma discursiva dissertativa oral suficiente para garantir uma comunicação satisfatória, ainda que distante dos moldes formais da língua escrita, deve ser tarefa da instituição escolar explorar aquele tipo de discurso, para levar o aluno a compreender as características próprias do discurso dissertativo oral que ele já domina e as do tipo de discurso dissertativo escrito que ele poderá desenvolver na escola.

Os alunos da faixa etária analisada nesta pesquisa, provenientes da classe trabalhadora, estudantes da Escola Estadual de 1ª e 2ª graus "Daniel Martins de Moura", demonstraram saber redigir textos coesos e coerentes, ao contrário do que se poderia supor diante da crise que assola o ensino brasileiro, principalmente o ensino de Língua Portuguesa. A análise dos dados (textos escritos em três modalidades diferentes) apresenta resultados que se revelam como uma agradável surpresa.

Para confirmar tal afirmação, observem-se, atentamente, os recursos de construção textual empregados nos textos analisados, mencionados no capítulo 2. Além de sua variedade,

⁶cf. Lopes, T.M. 1991.

destaque-se a adequação dos mesmos frente aos poucos casos de inadequação e de incoerência registrados no *corpus* (cf. capítulo 3).

Conforme a análise desse *corpus* demonstrou, esses alunos são capazes de avaliar o sentido e a eficácia da atividade escrita, de acordo com o proposto por de Lemos (1984), mencionado no primeiro capítulo. Os alunos-sujeito desta pesquisa são capazes de se comunicar por meio desse novo código, criando um diálogo em seus textos com um possível interlocutor, que provavelmente está representado na professora que solicitou a atividade de produção textual. Vejam-se, por exemplo, os textos sobre o índio Tibicuera, que encarna um cidadão despejado, juntamente com sua família, de um terreno abandonado e esquecido por seu dono; e aquele sobre o índio Cachua, que encontra uma solução para o problema da falta de comida em sua tribo através do trabalho conjunto; ou então aquele que relata a atitude de determinado político da região que faz promessas eleitoreiras até aos índios moradores no vilarejo chamado Paulista, localidade próxima à cidade onde moram os alunos produtores dos textos aqui analisados.

Além desses textos, podem-se citar muitos outros, quase todos, aliás, nos quais se percebe claramente a intenção de diálogo de seus produtores com um possível interlocutor. Lembrem-se, ainda a título de ilustração, do texto do aluno que relata o acidente de moto sofrido por seu pai, ou daquele em que o aluno relata o assassinato do tio e a suspeita da família de que tenha havido o envolvimento de pessoas da delegacia local no crime; ou, ainda, daquele que narra a atitude agressiva de um cachorro contra o irmão de seu dono; ou então daquele sobre o cachorro que mordeu a perna de um menino e o fez levar cinco pontos no ferimento. Há muito outros. Quase todos, na verdade, constroem um diálogo entre alunos e professora (o interlocutor). São, portanto, *textos* e não *redações*, no sentido que Geraldi (1985) dá a este termo.

A análise empreendida comprova que esses alunos já progrediram bastante em seu processo de aquisição da linguagem escrita, e já têm uma certa consciência de suas funções.

Os "erros", as inadequações, ou limitações, identificadas nesses textos dizem respeito, na grande maioria das vezes, à ortografia, regência, concordância e pontuação, não ao conteúdo propriamente dito dos produtos escritos. As dificuldades dos alunos com relação a tais aspectos devem ser trabalhadas e, principalmente, sanadas pela escola, mas não podem

continuar sendo o único aspecto considerado pelo professor em sua avaliação da produção escrita.

Conforme exposto nos capítulos 3 e 4, os mecanismos de organização do texto escrito empregados por esses alunos podem ser explicados pela Lingüística Textual e pela Teoria da Relevância, esta última útil, também, para o entendimento dos textos que fugiram da proposta de produção textual sugerida e esperada pela pesquisadora.

Como se pode depreender da análise feita no capítulo 4, sobre os textos não-previstos, a Teoria da Relevância é útil também para o entendimento da natureza do texto, porque ilumina o conceito de coerência. De fato, pode ser, com proveito, empregada nos julgamentos de coerência (ou falta de) em textos escritos, uma vez que essa teoria, assim como a Lingüística Textual considera a coerência como um fenômeno resultante da possibilidade de se atribuir sentido(s) a um texto.

Assim, é possível afirmar que, a despeito de suas diferenças, as teorias são compatíveis entre si no que concerne à questão da atribuição de coerência a produtos escritos. Talvez um progresso na área possa advir de uma análise comparativa mais profunda dos pressupostos de cada uma, o que estava fora do escopo desta dissertação.

Para finalizar, uma palavra ao professor de Língua Portuguesa.

Como se espera ter mostrado nesta dissertação, a surpresa agradável que os textos aqui analisados nos proporcionou foi que os alunos, mesmo dessa classe desfavorecida, sabem mais sobre a natureza de um texto escrito do que sonham nossos vãos manuais de gramática normativa. Esses alunos demonstraram dominar conhecimentos mais importantes que as meras regras gramaticais tão insistente quanto inultamente surradas na escola.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M.B. (1992) The rhythms of speech and writing. IEL, mimeo
- _____. (1984) "Regionalismo lingüístico e contradição da alfabetização no intervalo". Seminário multidisciplinar de alfabetização. Brasília, INEP
- de ALMEIDA, M.A.C. (1980) Coesão textual em textos orais e escritos de pré-adolescentes. Tese de Mestrado, Campinas/SP, UNICAMP/IEL
- BRANDÃO, C. (1963) Sintaxe clássica portuguesa. Belo Horizonte, Imprensa Universitária de Minas Gerais
- BRITTO, P. H. (s/d) "Conjunção e disjunção lingüística no português". Linguagens, PUC/RJ, vol. 1, nº 1
- BUENO, F. S. (1958) Gramática normativa da língua portuguesa. 5 ed, SP, Edição Saraiva
- CHAROLLES, M. (1988) "Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas)". In: GALVES, C. (org.). O texto: leitura e escrita. Campinas/SP, Pontes
- CITELLI, B.H.M. (1990) A vivência da escrita na escola de 1ª grau: limites e possibilidades. Tese de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo
- COOK-GUMPERZ, J., GUMPERZ, J. J. (1981) "From oral to written culture: the transition to literacy". In: WHITHEMAN, M. F.(ed.). Writing: the nature, development, and teaching of written communication. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdade, New Jersey

- CRYSTAL, D. (1985) Dicionário de lingüística e fonética. RJ, Jorge Zahar Editor
- CUNHA, C. (1984) Gramática da língua portuguesa. 10 ed, RJ, MEC/FAE
- FARACO, C. A. (1988) Gramática. 2 ed, SP, Ática
- FÁVERO, L.L. (1991) Coesão e coerência textuais. SP, Ática
- FERREIRA, A. B. H. (1986) Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 2 ed, RJ, Nova Fronteira
- FRANCHI, E. (1984) A redação na escola. SP, Martins Fontes
- FRANCISCHINI, R. (1993) "Linguagem oral - Liguagem escrita: elementos conjuntivos na produção de narrativas escritas por crianças em processo formal de aquisição da escrita." Revista Letras 12 (1/2), PUCCAMP
- GERALDI, J.W. (1984) "Prática da leitura de textos na escola". Leitura: teoria e prática. RS, Mercado Aberto, nº 03
- _____. (1985) "Concepções de linguagem e ensino de português". O texto na sala de aula. Leitura e produção. 2 ed, Cascavel, Assoeste
- _____. (1985) "Escrita, uso da escrita e avaliação." O texto na sala de aula. Leitura e produção. 2 ed, Cascavel, Assoeste
- _____. (1987) "Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra?" Leitura: teoria e prática. RS, Mercado Aberto, nº 09
- _____. (1991) Portos de passagem. SP, Martins Fontes

GNERRE, M. (1984) "Alfabetização, interpretação e mediação." Seminário multidisciplinar de alfabetização. Brasília, INEP

_____. (1991) Linguagem, escrita e poder., SP, Martins Fontes

HALLIDAY, M. A. K. (1989) Spoken and written language. Oxford, University Press

ILARI, R. et alii. (1992) Os pronomes do português falado. mimeo

KLEIMAN, A. (1989) Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas/SP, Pontes

KOCH, I. V. G. (1987a) "Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos". Linguística aplicada ao ensino de português. CLEMENTE, E. (org.). Porto Alegre/RS, Mercado Aberto

_____. (1987b) Argumentação e linguagem. 2 ed, SP, Cortez Editora

_____. (1987c) "Contribuição a uma tipologia textual". Letras & Letras. Uberlândia, 3

_____. (1988) "Principais mecanismos de coesão textual em português". Cadernos Lingüísticos 15. Campinas/SP

_____. & TRAVAGLIA, L.C. (1989) A coesão textual. SP, Contexto

_____. (1991) A coerência textual. SP, Contexto

_____. & SOUZA E SILVA, M. C. P. (1992) Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. mimeo

- de LEMOS, C. (1984) "Teorias da diferença e teorias do do déficit: reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". Seminário multidisciplinar de alfabetização. Brasília, INEP
- _____. (1986) "Interacionismo e aquisição da linguagem." DELTA nº 02, vol. 02
- LYONS, J. (1980) Semântica. Lisboa, Editorial Presença/Martins Fontes, vol. 1
- _____. (1977) Semantics. Cambridge University Press. Cambridge
- LOPES, T. M. (1992) A construção de definições por crianças. Tese de Mestrado, Campinas/SP, UNICAMP/IEL
- LOPES, E. (1977) Fundamentos da lingüística contemporânea. SP, Cultrix
- MACEDO, J. D. P. (1987) "Cartilha e a produção de textos". Reflexões sobre a prática de comunicação e expressão no 1º grau. Cuiabá, UFMT/PROED, Imprensa Universitária
- MAYRINK-SABINSON, M. L. (1993) "A produção escrita da criança e sua avaliação". Cadernos de Estudos Lingüísticos 24. Campinas/SP
- MARCUSCHI, L. A. (1982) Lingüística de texto: o que é e como se faz. Recife/PE, Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1
- _____. (1986) Análise da conversação. SP, Ática, 1986
- MARTINEZ, R. H. B. (1988) "Três tipos de discurso". Subsídio curricular de língua

MURRIE, Z.F.(org.) (1992) O ensino de português: do 1º grau à universidade. SP, Contexto

do NASCIMENTO, M. F. B. (1987) Contribuição para um dicionário do português. Lisboa, Novas Perspectivas Metodológicas

NEIS, I. A. (19886) "Elementos do texto descritivo". Linguística textual. Texto e leitura. Cadernos PUC, SP. EDUC

ORLANDI, E. (1988) Discurso e leitura. São Paulo, Cortez

OSAKABE, A. (1977) "Redações no vestibular: provas de argumentação". Cadernos de Pesquisa 23. Fundação Carlos Chagas

PERELMAN, Ch. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) Traité de l'argumentation. Paris, Presses Universitaires de France

PERRONI, M. C. (1983) "Colagens e combinações no desenvolvimento do discurso narrativo". Cadernos de Estudos Linguísticos 5, UNICAMP/IEL

_____. (1990) "Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo". Leitura: teoria e prática. RS, Mercado Aberto, nº 16

_____. (1992) Desenvolvimento do discurso narrativo. SP, Martins Fontes

PONTES, E. (1987) O tópico no português do Brasil. SP, Pontes

RUPPLI, M. (1989) "Juxtaposition, morphème zéro et autres connecteurs en français".

Bulletin de la Société Linguistique de Paris. Librairie C. Klincksieck, Paris,
tome LXXXIV

SAID ALI, M. (1964) Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa. 3
ed, Brasília, Editora da Universidade de Brasília

SCARPA, E. M. (1993) Sobre o sujeito fluente. Conferência apresentada no Seminário de
Aquisição da Linguagem, IEL

SOARES, M. (1986) Linguagem e escola: uma perspectiva social. SP, Ática

SPERBER, D. & WILSON, D. (1986) Communication and cognition. Cambridge, Harvard
University Press

STUBBS, M. (1980) Language and literacy. The sociolinguistics of reading and writing.
London, Routledge & Kegan Paul

VAN DIJK, T.A. (1979) Pragmatic connectives. Journal of Pragmatics 3. North-Holland
Publishing company

_____ & KINTSCH, W. (1983) Strategies of discourse comprehension. London,
Academic Press, Inc.